

54683

54683

1178

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS
SERIES PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

**A
JUHÁSZ GYULA
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

1988 DEC 28



SZEGED, 1987—1988.



**ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS
SERIES PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

**A
JUHÁSZ GYULA
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

SZEGED, 1987—1988.

TANULMÁNYOK A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL

Szerkesztette

BÉKÉSI IMRE

Technikai szerkesztő

GALGÓCZI LÁSZLÓ

ISSN 0236-7726

Acta Acad Paed. Szeged.

Ser. Paed.-Psych.

1987—1988.

GYERMEKKÖZELBEN (PÁLYAKEZDŐ TANÁROK CSONGRÁD MEGYÉBEN)

DOMBI ALICE

Az iskolai nevelőmunkára való felkészültség szintje pályakezdő pedagógusoknál mindig izgalmas probléma. Abban a néhány évben — amíg pályakezdőnek minősül valaki —, benne rejlenek az igazán jó pedagógusmunka csírái, s ha ez megfelelő előképzettséggel, az önfejlesztés, önalakítás iránti igénnyel párosul, s egy jó pedagógus közösségben teljesezhet ki, akkor a jövő generáció nevelése jó kezekben van. Természetesen, hogy valaki milyen nevelő, az függ adottságaitól, „pedagógiai vénájától” és képzettségétől is.

Eddigi megfigyeléseink, tapasztalataink arra utalnak, hogy a néhány éve tanító pedagógus gyakorlati tapasztalatai növekedésével egyre inkább képes kiaknázni a személyiségében rejlő lehetőségeket, s ugyanakkor még élénken élnek benne azok a hatások, amelyek a tanárképzés során érték, amelyek szakmai, pedagógiai, pszichológiai és módszertani tudását megalapozták, és gyarapították.

Ezekkel a kérdésekkel több kutató és team foglalkozott, akik a tanárképzés folyamatában vizsgálták a pedagógussá válás rész- és alapkérdéseit.¹ A külföldi szakirodalomban az 1970-es évektől kezd előtérbe kerülni a pedagóguskutatás.²

Rendkívül érdekes adatokat szolgáltatnak az ún. „nyomonkövető” vizsgálatok, a tanárképzés hatásfolyamatát követő kutatások, ill. a hivatásbeli bevalás kérdéseit taglaló összegeзések, hiszen az ezekből levonható következtetések a tanárképzés mikéntjére vonatkozó javaslatokkal szolgálhatnak.

A pályakezdő tanárok körében végzett vizsgálat tapasztalatai

Az Oktatókutató Intézet dr. ÓVÁRI ÁGNES vezetésével országos reprezentatív vizsgálatot indított 1983-ban a pályakezdő pedagógusok körében, melynek során a hivatásbeli bevalás kezdeteit, az ezt befolyásoló tényezőket kutatták. A vizsgálatban 456 pályakezdő pedagógus vett részt, ebből 27-en Csongrád megyében dolgoznak.³

1. táblázat

A VIZSGÁLATBAN RÉSZT VETT PÁLYAKEZDŐK MEGOSZLÁSA

Iskolatípus	Nem		Összes
	nő	férfi	
Ált. iskola	19	5	24
Középiskola	3	—	3
			27

A 27 probandus közül egy végzett levelező tagozaton, a többiek nappali hallgatóként fejezték be tanulmányaikat. Minthogy Szegeden egyetem és tanárképző főiskola is működik, így a környéken, a megyében az iskolákat elsősorban ez a két intézmény látja el pedagógussal. Jelen vizsgálat résztvevői is a JATE-n, ill. a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán végeztek, így az itt folyó tanári hivatásra való felkészítő munka minőségéről is képet kaptunk általuk.

A vizsgálatban részt vett Csongrád megyei pályakezdő pedagógusok 37%-a városban, 63%-a falun dolgozik. Közülük 16 lakik helyben (59%), 11-en pedig naponta utaznak. (41 %)

A vizsgálat során a pályakezdőkkel interjút készítettünk, két órájukat, foglalkozásukat néztük meg, és elemeztük megadott szempontok szerint, továbbá egy kérdőívet töltöttünk ki, amelynek adatai alap- és háttérinformációkat szolgáltatottak. Interjút készítettünk az igazgatókkal is, akik a pályakezdők felkészültségéről nyilatkoztak.

A vizsgálati anyag feldolgozása számítógépes program segítségével az Oktatás-kutató Intézetben készült.

A továbbiakban a Csongrád megyei pályakezdőkkel készített interjúk alapján kívánjuk bemutatni a hivatásbeli bevalás sajátosságait.⁴

A pályaeorientáció jellegzetességei

A pályaeorientáció jellemzői rámutatnak a pályaválasztási döntés stabilitására. A pályaválasztás időpontja és motívumai arról tanúskodnak, hogy milyen erős valakiben a pedagógus munkája iránti vonzalom, mennyire ismeri a pálya jellemzőit.

Csongrád megyében a vizsgálatban részt vett pályakezdőkre is vonatkoznak a fentiek. A megkérdezettek 78%-a már gyermek- és ifjúkorban rendelkezett elképzeléssel leendő pályájáról, egészen kisgyermekkorban öten tartották „Traumberuf”-nak a pedagógushivatást.

A pályaválasztás motívumai igen érdekes képet mutatnak. Az interjúk alapján a motívumokat direkt és indirekt indításként elemeztük, mivel sokat elárul egy pedagógus pályával kapcsolatos alapállásról az, hogy a gyermek személyisége alakításának vágya vezérli-e, vagy a nyári szünidő képe lebeg szeme előtt.

A válaszokat rangsorolva aszerint, hogy elsődleges (a pedagóguspálya lényegére utaló), vagy másodlagos (a hivatástudat alapjaira nem mutató) motívumokat sorakoztatnak fel, azt tapasztaljuk, hogy a 17 éves kor előtti választásokban többen nem neveznek meg határozott motívumokat, „női pálya” szerepel az indoklásban, több esetben a szak jellegzetességei vonzóak.

Meg kell azonban jegyezni, hogy ezekben az esetekben is kialakult időközben a képzés hatására, vagy a pedagóguspálya örömeit megismerve az igazán értékes, gyermekközponitív motiváció, illetve a gyakorlat során ennek megerősítése is megtörtént.

„Az az igazság, hogy ... édesanyámtól világéletemben azt hallottam, hogy a pedagógusnak milyen jó, ott a nagy szünet, leadja az órát, és aztán délután azt csinál, amit akar. ... De ez alatt az év alatt rá kellett jönnöm, hogy azért ez nem így van. De azt hiszem, hogy nem változtatnék pályát, hiszen a gyerekek sok örömet okoznak.” 432/2*

* Az idézett válaszoknál az interjúk és a kérdések számát jelöljük. (Az országos mintában elhelyezve.)

Ha a tényleges pályaválasztás számszerű adatait nézzük, akkor a pályaválasztási döntés időpontjáig a pályaindítatás megoszlása a következő:

2. táblázat

Pályaindíték	Összes	R %
Pedagógiai	18	67
Szaktárgyi	6	22
Diplomaszerzés	1	3,7
Egyéb	1	3,7
	26	196,4

A pályaválasztás határozottá válásában döntő szerepe van a családnak, a környezetnek. A megerősítő motiváció, a visszafogó légkör, a pozitív példa, a negatív, netán közömbös hozzáállás mind-mind befolyásoló tényező. A megkérdezettek többsége 85%-a megerősítést kapott családjától választását illetően, s ez alapvetően meghatározta a pedagóguspálya iránti attitűdjüket.

A tényleges pályaválasztás motívumai között döntő szerepet játszottak a tanári minták. Példájukkal, emberi, pedagógusi magatartásukkal ösztönözték tanítványaikat e hivatás választására. A pályaválasztásban szerepet játszó általános és középiskolai pedagógusok körülbelül azonos arányban gyakoroltak hatást tanítványaikra. Legnagyobb számban azonban több tanári mintát látva maguk előtt, alakították ki magukban a megkérdezettek a követendő példát. A következő idézet jól mutatja, hogy az önalakítás, a pedagógus „ÉN” megtalálása milyen előzetes mintákon alapul.

„... Az általános, középiskolai évek alatt kirajzolódott, a főiskolai évek alatt megérlelődött bennem a tanári modell. Az általános iskolai osztályfőnököm és a gimnáziumi magyar tanárom példája — azt hiszem — végig fog kísérni engem. ... Természetesen a főiskolán is több olyan tanár volt, akinek a példáját követni szeretném.” 403/16

A fenti kérdéskört összegezve elmondhatjuk, hogy összefüggés van a pályaválasztás időpontja és motívumai között. A kisgyermekkorai pályaelképzelés mindig erősödik, egyre újabb, a pedagógushivatás lényegét érintő motívumokkal gazdagodik. A közvetlenül az érettségi előtt, vagy röviddel előtte döntők pályaképe határozottabb, de a döntési stabilitás nem olyan erőteljes, mint az előző csoportba tartozóknál. (Rokon pályák vonzása; másirányú adottságok felszínre kerülése stb.) Mind a két csoportba tartozók a pedagógiai gyakorlatot „megízlelve” megerősítést kaptak döntésük helyességéről.

A főiskolai, egyetemi évek előtti mozgalmi munka pályaindíték jellege nem számottevő. A tanárképzés éve alatt gyakorlati tapasztalatok, gyermekközpontú foglalkozások hatása viszont erőteljesebb a pedagóguspályával való azonosulás szempontjából.

A pedagógusszerepre való felkészülés

A pedagógusszerepre való felkészülésben fontos szakasz az a 4—5 év, amikor a tanárjelöltek a főiskolákon, egyetemeken a tanári pálya szakmai, pedagógiai, pszichológiai, módszertani jellegzetességeivel megismerkednek. Ekkor kapnak elsődleges visszajelzést, megerősítést, vagy éppen az ellenkezőjét arról, hogy jól választot-

tak-e. A tényleges próbakő mindenkor a gyakorlati tevékenység sikere vagy sikeretelensége.

A Csongrád megyei pályakezdők az interjúk során kitértek arra, hogy a tanárképzés évei milyen hatást gyakoroltak pálya iránti vonzalmukra.

3. táblázat

A PÁLYAVONZÁS MÓDOSULÁSA

A tanárképzés hatása	Összes	%
Nincs lényeges korrekciós hatás	23	85
Közeledés a pályához	3	15
Távolodás a pályától	—	—

A megkérdezettek közül 23-an nyilatkoztak úgy, hogy nem érte őket lényeges korrekciós hatás a főiskolai, egyetemi évek alatt. A számszerű adatok mögé nézve, és az interjúk egészét ismerve elmondhatjuk, hogy a legtöbb esetben kiszűrhető a pályavonzás pozitív irányú, kisebb mértékű módosulása. Talán azért lehetett ezt nehezen követni, mert nem valamely „katharzis-élmény” következtében való erős ráhangolódást jelentett.

A pedagóguspályától való elfordulás gondolata a megkérdezett fiatal pedagógusok fejében meg sem fordult, néhány esetben az eredeti elképzeléshez képest szakmódosulás következett be, de ez nem ingatta alapjaiban a pályához való pozitív viszonyulást. Néhány esetben bizonytalanságot okozott az, hogy milyen életkorú gyerekeket tanítana valaki szívesebben.

Több esetben szóltak arról, hogy a gyakorlati tapasztalatok, nevelési gyakorlatok, első tanítások hatására egyre jobban erősödött hitük pedagóguspályára való alkalmasságukat illetően, illetve egyre jobban ráhangolódtak a tevékenységre.

„A főiskolán elsőben, másodikban kicsit meginogtam, de harmadik, negyedik évben, amikor a gyakorlati dolgok kerültek elő, úgy éreztem, hogy nekem való ez a pálya. Arra is gondoltam, hogy minek kell az a rengeteg háttéranyag, de most már látom ezek hasznosságát.” 395/3

Az egyetem, főiskola légköre a tanári pálya iránti vonzalom alakulásában jelentős tényező. A megkérdezettek véleménye megoszlik. Többségüknek nem tetszett a főiskolán uralkodó szabadabb légkör (a középiskolában megszokotthoz képest). Sokat jelentett a csoporttársakkal való kapcsolat, a tanárok hatása és a gyerekekkel való kapcsolat nagymértékben erősítette a pedagóguspálya iránti vonzalmukat.

Az egyetemi, főiskolai oktatók személyisége, hozzáállása, hivatás iránti elkötelezettsége is az egyetem, főiskola légkörét meghatározó tényező.

„... különösen a történelem tanszéken volt olyan hangulat, amit az ember akaratlanul átvett. Nagyszerű tanáraink voltak. Valahogy úgy éreztük, hogy kutya kötelességünk ... mindent megtanulni tőlük. ...

Eléggé komoly felkészítést kaptunk. ... Sokszor volt olyan érzésünk, hogy többet is, mint az egyetemisták.” 393/15

Az egyetemet végzettek nyilatkoztak úgy, hogy bizonytalansággal lettek tele a négy év alatt, s az ötödik évben előzmény nélkül kezdve tanítani, saját pedagógiai képességeiket kipróbálni, nehéz helyzetbe kerültek. Ez sem vezetett természetesen elképzelés-módosuláshoz a pályát illetően, de nehézségekkel küzdenek azok, akik

például általános iskolába kerültek tanítani, hiszen ennek módszertani részét nem tanulták.

A szaktanszéki képzés hatásáról szólva a kezdő pedagógusok kiemelték azt, hogy gazdag ismerettár birtokába jutottak, s ez hozzájárult a pedagóguspálya iránti vonzalmuk erősödéséhez. Ugyanakkor úgy érzik, hogy nem volt eléggé iskolacentrikus a képzés, kevés volt az alkalom gyermekközelségbe kerülni, több gyakorló tanításra lett volna szükség.

„... sokszor hallottam a Matematika Tanszéken, hogy nem az a jó tanár, aki mindenre tud válaszolni, hanem aki mindig tudja, hogy mit, hol kell keresni. Feltétlenül szükség van általános iskolán túli ismeretanyagra, de — véleményem szerint — hangsúlyozottabban kellene foglalkozni az általános iskolai tananyaggal. ... Minél több téma tanítása is sok segítséget jelentene.” 405/15

A pedagógiai, pszichológiai tárgyak hatásáról, elhivatottságot erősítő szerepéről szólva a megkérdezettek együttes hatásukat említik, egymástól való elválaszthatatlanságukra utalnak. Úgy érzik, hogy hozzájárult a pedagógusmunka iránti vonzalmuk erősödéséhez. Különösen a gyakorlatközpontú foglalkozásokra igaz ez, ahol a szituáció-elemzés, dramatizálás, szociodráma stb. módszereit alkalmazták, s ezáltal kerültek közelebb leendő hivatásukhoz.

A pályakezdők többsége úgy értékeli a pedagógiai, pszichológiai tárgyak hatását, mint amelyek alapot adtak, érdeklődést felkeltőek voltak, gyakorlati segítséget nyújtottak. Mindannak, amit tanultak, a gyakorló tanítások során látták hasznát, és ezek az ismeretek a tényleges pedagógusi gyakorlatban mélyültek el igazán.

„Tényleg nagyon szeretem a pszichológiát. ... A gyerekek lelkivilága, reagálásai bizonyos szituációkban mindenképpen tanulságosak. Főleg a pedagógiai-pszichológiai rész volt — most a gyakorlatban látom — rendkívül hasznos. 407/15

Intézményspecifikus és szakspecifikus a pályakezdők szakmódszertannal kapcsolatos véleménye. Az egyetemet végzettek túl elméletinek érzik a szakmetodikai képzést, hiányolták, hogy nem láttak és nem dolgoztak fel elég iskolai életből ellesett helyzetet. A főiskolát végzettek egy része is hasonlóan nyilatkozott, de a többség úgy érzi, hogy a szakmódszertanon hallottak a gyakorlatban igazolódtak, biztonságérzetet adott az ott szerzett tudás, sok módszertani „fogást” tanultak meg. Többen „csodálatos” tanáregyéniségeket emlegetnek, akik saját példáikkal, hatni akarásukkal sokat tettek azért, hogy a tanárjelöltek hivatástudattól áthatva induljanak el az életben.

„A fizika nagyszerű volt. Voltak olyan óráink, ahol a módszertan tanára képmagnó segítségével megelevenített órákat, ahol hallgatók, szakvezetők tanítottak. Szóval jó volt látni azt, hogyan kell a gyerekek között mozogni, hogyan lehet a gyerekekkel kapcsolatot kialakítani.” 385/10

A megkérdezettek a gyakorló iskolai tapasztalataikat mint a pedagóguspályával való azonosulást igen fontos lépcsőfokát említik. A gyerekekkel való együttműködés élménye a módszerek gyakorlati kipróbálása, a közös óraelemzések, a szakvezetőktől ellesett és kipróbált módszerek, „fogások” adják meg — véleményük szerint — igazán az alapot ahhoz, hogy a gyakorlatban meg tudják állni a helyüket.

„A gyakorló iskolában nagyon jó gyerekanyaggal találkoztunk. Sem fegyelmezési problémánk, sem alapvető elmaradás a tudásban nem volt tapasztalható. Később kikerülve már nem voltak ilyen jó tapasztalataink.” 397/15

„Én a gyakorló iskola légkörét nem tapasztaltam, ... mivel Szegeden a Méreiben

voltunk gyakorlaton. ... akkor éreztük, hogy jaj, ez már az igazi, milyen jó, hogy ránk figyelnek. Nagyon nagy élmény volt az első óra, amikor láttam, hogy érti, tudja a gyerek (az anyagot, amit magyarázott). 387/15

Az élmények meghatározó szerepéről árulkodik a következő részlet:

„... Az első matematika órám a negyedik osztályban óra közben az egyik kislány feláll, hoz egy rajzot, és mutatja: ezt Ági néninek rajzoltam. Nem tudtam először, hogy megdicsérjem, megköszönjem, vagy mit is mondjak.” 387/15

A gyakorlati tapasztalatszerzés további szinterei, az évközi és nyári gyakorlatok is lehetőséget nyújtanak a gyerekekkel való foglalkozás alapvető formáinak kipróbálására. Erről nyilatkozik a következő pályakezdő:

„Én a Gagarin és Zrínyi Általános Iskolában gyakoroltam. Ennek millió előnye volt a gyakorló iskolai légkörrel szemben. Gondolok itt arra, hogy átlagosabb osztályokban taníthattunk. Jól sikerültek az óráim, s ez olyan élményt nyújtó, biztóságerzetet adó volt. Egy kis türelmetlenséget is kiváltott bennem, hogy jó lenne már teljesen szabadon a pályán dolgozni. Negyedéves koromban egy hónapig Zánkán dolgoztam. Úgy érzem, ez volt a felsoroltak közül az, ami leginkább növelte a pedagógushivatás iránti vonzalmamat. ... Önállóságot kaptam, és egy hónap után megállapíthattam, hogy eredményesen dolgoztam.” 389/15

Összegezve a pedagógusszerepre való felkészülés főiskolai, egyetemi évek alatti hatását, elmondhatjuk a következőket. A pályavonzás módosulása elsősorban pozitív irányú, jöllehet ez a közeledés a pályához apró lépésekben történt. A kezdeti, illetve a pedagógusképzés alatti bizonytalanság (szakválasztás, milyen életkorú gyerekeket tanítana szívesen) a gyakorlati képzés hatására megszűnik. Az egyetemet végzett tanárok hiányosnak érzik gyakorlati felkészültségüket, különösen az általános iskolai munkára való felkészítést, hiszen sokan helyezkednek el általános iskolai tanárként.

A pedagóguspálya iránti pozitív attitűd kialakulása, megerősödése a gyakorló tanítások és a gyermekélmények következménye.

A szaktanszékeken, a pedagógia és pszichológia órákon, a szakmódszertani órákon; továbbá a gyakorló iskolában tanult hatását többségében pozitívnak ítélik. Mindez a pedagógus pályára való fokozatos ráhangolódást elősegítette.

A hivatásbeli beválás néhány sajátossága

A pályakezdők saját tanári egyéniségük jellemzése során, rámutattak arra, hogy a pedagógus egyéni nevelési stílusának kialakulása adottságainak, rátermettségének, beállítódásának, mesterségbeli tudásának függvénye. Most, a gyakorlatban látják igazán, hogy mely tulajdonságokat, jellemzőket kell magukban kialakítani, illetve erősíteni. Igazán önkritikusan nyilatkoztak, reális önismeretük és a pálya kritériumainak összevetése nyújtott ebben segítséget. A hivatástudattal végzett munka összetevőit a következőképpen körvonalazták: alapvető a pedagógus tevékenységhez való viszony, a mesterségbeli tudás, és a tanár képességein alapuló, egyéniségéből következő jellemzők. Ehhez járulnak egyrészt a magatartási jellemzők, a jellemtulajdonságok, másrészt a kialakítható, megszerezhető sajátosságok (pl. kommunikációs képesség, pedagógiai kultúra).

Az oktató-nevelő munkában adódó problémák konkrét területeken való jelentkezése rávilágít azokra a teendőkre, amelyek a felkészítés során, a tanárképzés éve alatt preventíve vezethetnek e gondok csökkenéséhez.

A következő táblázat a Csongrád megyei pedagógusok problémáit számszerű és %-os adatokkal szemlélteti. Ha összevetjük az országos adatokkal, láthatjuk, hogy a sorrend az első három helyen azonos, viszont az egyes problémákat többen említik.⁵ A számadatok nem jelzik, de az interjúk egészéből kiderül, hogy legtöbb esetben a megoldási módokról, próbálkozásairól is nyilatkoznak. Saját munkájuk mind magasabb szintű elvégzésére törekednek.

4. táblázat

Problémakörök	Csongrád megye		Országos minta	
	Ö	%	Ö	%
Fegyelmezés	20	74	265	62
Időbeosztás	19	70	251	59
Hátrányos helyzet	17	63	231	54
Kapcsolat a szülőkkel	15	56	188	44
Tananyagtranszformálás	15	56	190	44
Segédeszköz	13	48	221	52
Munkáltatás	12	45	228	53
Motiválás	11	41	166	39
Tehetséggondozás	10	37	123	29
Kapcsolatteremtés	6	22	95	22
Együttműködés a kollégákkal	5	19	117	27

A táblázatból kitűnik az is, hogy a legtöbb gondot a fegyelmezés jelenti, s az időbeosztás is elég sok pályakezdő problémája. Egész kis programot ad a következő válaszadó:

„A tanórai fegyelmezésen áll vagy bukik az egész órának a sikere. Én megkövetelem a fegyelmet, szeretek keretet adni az órának. ... nagyon fontos megemlíteni, hogy nem mindegy az sem, hogy melyik osztályhoz milyen hangnemben szólok. ...Elég egy nézés, és minden rendben van.” 379/23

A gyerekekkel való jó kapcsolat és a barátkozás határait is felhívják a figyelmet a meleg-megengedő, de a szaktekintélyt fontosnak tartó nevelési stílus hívei.

„Sokszor... mondták is, hogy a tanár néni olyan, mint egy kislány... de azért úgy érzem, hogy elfogadnak társnak is, nevelőnek is, bizalommal vannak irántam.” 391/23

A hivatásbeli beválás jellemzőivel kapcsolatosan az alábbiakat emelhetjük ki. A pályakezdők gyakorlati tapasztalatai igazolták pályaaállításuk helyességét. Összhangban volt eredeti pályaképük a tanári pálya valós jellemzőivel. A pályaidentifikáció a tényleges iskolai gyakorlat során erősödött. Ezt jelzi többek között a pályaelhagyási szándék minimális szintje, és az ún. „önfényképek”.

Az oktató-nevelőmunkával kapcsolatos problémáik megegyeznek idősebb kollégáik gondoljaival, illetve rutinhányból adódnak. Legtöbbjüknek a fegyelmezés, az idővel való gazdálkodás, és a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás okoz gondot.

A tanárképzésben a gyakorlati jelleg erősítését javasolják: szituációmegoldások, nevelési helyzetelemzések, módszervásár, mikrotanítási lehetőség, több hospitálás és óraelemzés, önálló gyermekvezetői feladatok, a gyakorlati képzés intenzív szakaszának korábbi időszakra helyezése.

A vizsgálat tanulságai

Az egyetemi, főiskolai képzés évei alatt már megkezdődik az a folyamat, az a személyiségfejlődési szakasz, melynek középpontjában a társadalmi célkitűzéseinknek megfelelően az aktív, a sikeres és tevékeny munkavégzés igénye áll. A pályakezdés évei választ adnak arra, hogy ki hogyan felel meg ezeknek a követelményeknek, milyen eredményesen tud alkalmazkodni a pedagógus pálya kívánalmaihoz.

A pályakezdők elméleti felkészültsége általában megfelelő, a gyakorlati tapasztalatok gyarapodásával, az alkotó pedagógiai légkör segítségével megtalálják egyéni nevelési stílusukat. A tanárképző főiskolán végzetek pedagógiai, pszichológiai, módszertani felkészültsége gyakorlatcentrikusabb.

Az országos adatokkal összehasonlítva a Csongrád megyei pályakezdők felkészültebbek, kevesebb problémával küzdenek, órávezetési stílusuk határozottabb, jobban feltalálják magukat a váratlan szituációkban, a motivációra nagyobb hangsúlyt fektetnek, óráik eredményesebbek. Az órán kívüli tevékenységekbe is aktívan, kezdeményezően bekapcsolódnak.

Az óralátogatásoknál a pályakezdők tevékenységét a motiváció, a tananyag konstruktív közvetítése, a tanulás folyamatába való bevonás, a munkáltatás és a tanulókkal való kapcsolat szempontjából értékeltük. Ezekben a tanári szerepekben a Csongrád megyében tanító tanárok átlaga a legjobb, azaz ők tanítottak legjobban. Az országos mintában kiugróan jók között a többség ugyancsak a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán végzett. A vizsgálatban részt vett 456 pályakezdő közül 63 főiskolánkon fejezte be tanulmányait.

A „gyermekközpontú” tanárképzés megaválósítása érdekében továbbra is gondot kell fordítani a nevelői gondolkodást elősegítő eljárások tananyagba való beépítésére, a pedagógiai szituációk elemző alkalmazására, strukturált személyiségfejlesztő gyakorlatok bevezetésére, a tanárjelöltek önismereti érzékenységének fejlesztésére, felhasználására, saját élményű esetfeldolgozásokra.

A tudatos tanári személyiség alakításának nélkülözhetetlen velejárója a szakmódszertani stúdiumok életközelsége. A pályakezdők azokat a módszertani órákat ítélték igen hasznosnak, amelyeken mikrotanításra tettek kísérletet saját csoportjukban, ahol videofelvételen szembesülhettek önmagukkal, tehát, ahol legalább a lehetőségeknek megfelelően iskolát helyettesítő környezetben próbálhatták ki pedagógus egyéniségüket.

Az igazi élményt a gyakorló tanítások jelentették. Gyerekközelbe kerülni, felelősséget érezni, a katedra másik oldalán állni, ez volt igazán „embert mérő” vállalkozás. Az 1984-ben életbe lépett új főiskolai tanterv gyakorlatorientált szelleme lehetővé teszi, hogy a tanárjelöltek már az első félévtől kezdve tapasztalatokat, élményeket szerezzenek az általános iskolai gyakorlatról. Ennek hatása a következő években mérhető le.

Mindenesetre elmondhatjuk, hogy a leendő tanárok hivatástudatát csak az egész pedagógusképző intézmény — sőt továbbmenve — a pedagógusképző intézmények egységes szemléletével lehet formálni. Hangsúlyozni kell ebben a tanári minták szerepét, a hivatástudat, a felelősség- és kötelességtudat összefüggését.

Jegyzetek

1. ÁGOSTON GY. (1977) a tanári hivatásra nevelés tapasztalataival, BOLLA I.—SZABÓ P. (1979) a tanárjelöltek pályaaorientációs motívumainak vizsgálatával, CSERNÉ ADERMANN G. (1983) a pedagógusok elvárásainak a tanulók teljesítményire való hatásával, DURÓ L. (1967) a személyiségmegismerés hivatástudatot alakító hatásával, KONCZ J. (1980) a pedagógushivatás kérdéseivel. NAGY J.—VECZKÓ J. (1974) az egyetemet végzett hallgatók helytállásával, PAPP J. (1979) a pedagógusjelöltek pályaaalkalmasságának kérdéseivel, PETRIKÁS Á.—VECSEY B. (1978) a hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítésével, RÓKUSFALVY P. (1979) a pedagógushivatás kutatásának kérdéseivel, SZILÁGYI K. (1983) az értelmiségivé válás kérdéseivel, UNGÁRNÉ KOMOLY J. (1978) a tanítói pályaaalkalmasság kérdéseivel foglalkoztak.
2. Pedagóguskutatás a külföldi szakirodalomban: GAEBE, B. (1971) a pedagógusszerep különböző aspektusait elemzi, BUCHBERGER, F.—FISCHER, W. (1972) a pedagógus magatartására irányuló „tréning” hatásáról szól, BRENNER, G. (1981) a tanári személyiség varázsáról értekezik, SPAULDING, R. L. (1982) a pedagógus magatartás hatását elemzi különböző tanítási helyzetekben, PEARLMAN, CH. (1983) a tanár, mint információforrás szerepét taglalja a tanulók kreativitásának kialakításában, TONELSON, K. (1981) a pedagógus énképének jelentőségéről szól az iskolai légkör alakításában.
3. Az Oktatókutatató Intézet vizsgálata az alábbiakra keresett választ:
 - a) Kikből lesz pedagógus?
 - b) Milyen életkorban, milyen indíttatásból választották a pedagóguspályát?
 - c) A pályakezdő pedagógusok milyen elméleti, gyakorlati hiányosságokkal küzdenek, és ennek kiküszöbölésére milyen utat találnak?
 - d) A pedagógiai nyitottság, a tudatos nevelőmunkára való felkészültség belső igényükké válik-e?
 - e) Az oktató—nevelő munkán kívül milyen egyéb feladatokat végeznek, és milyen képük van a pedagógussal szemben támasztott követelményekről?
4. A téma részletes elemzése a szerző Pályakezdők „mély” vízben c. 1986-ban díjat nyert pályamunkájában található.
5. Az összevetés alapját az Oktatókutatató Intézetben 1985-ben elemzett adatok szolgáltatják.

Irodalom

- ÁGOSTON GY., 1977. A tanári hivatásra nevelés tapasztalatai és problémái. In.: A tanári hivatásra nevelés. FPKK Bp.
- BRENNER G., 1981. Subjekt sein in der Schule. Zur Praxis eines schülerorientierten Unterricht. München.
- BUCHBERGER F.—FISCHER W., 1977. A pedagógus magatartására irányuló „tréning”. Erziehung und Unterricht. 3. OPKM Dok.
- CSERNÉ ADERMANN G., 1983. Az önmagát beteljesítő jóslat. Magyar Pedagógia. 2.
- DURÓ L., 1967. A személyiségmegismerés hivatástudatot alakító hatásának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle. 4.
- GAEBE B., 1971. Berufsrolle des Lehrers. Köln.
- KONCZ J., 1980. Pedagógushivatás. Kossuth Könyvkiadó Bp.
- NAGY J.—VECZKÓ J., szerk. 1974. Az 1968—72-ben végzett hallgatóink helytállása. Szeged.
- NAGY J.—VECZKÓ J., 1976. Volt hallgatóink iskolai helytállása. Felsőoktatási Szemle 1—2.
- ÓVÁRI Á., 1985. A pedagógiai tudatosság szintje a pályakezdő tanárok körében. Pályaválasztás 1
- ÓVÁRI Á., 1985. Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár. Oktatókutatató Intézet Bp.
- PAPP J., 1979. Felvételi rendszerünk alapelvei és gyakorlata. Pedagógiai Szemle. 5.
- PEARLMAN, CH., 1983. A tanárok mint információforrások a tanulók kreativitásának felfedezésében és minősítésében. Education. USA 3.
- PETRIKÁS Á.—VECSEY B., 1978. Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. Magyar Pedagógia. 3—4.
- RIESZ B., 1985. Az értékre nevelés pedagógiai kérdései. Kandidátusi értekezés.
- RÓKUSFALVY P., 1979. A pedagógushivatás kutatásának kérdései. Pedagógiai Szemle. 1.
- SZILÁGYI K., 1983. Az értelmiségivé válás. Kutatási Beszámoló. OKI.
- TONELSON, S. W., 1981. A pedagógus énképének jelentősége az egészséges tanulási légkör kialakításában. Education. 1.
- UNGÁRNÉ KOMOLY J., 1978. A tanító személyiségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó. Bp.

IN DER NÄHE VON KINDERN LEHRER-ANFÄNGER IM KOMITAT CSONGRÁD

ALICE DOMBI

Die Autorin veröffentlicht einige Erfahrungen der Untersuchung, die im Kreis von jungen Lehrern am Anfang ihrer Berufstätigkeit durchgeführt wurde. In der Untersuchung, als im Teil einer das ganze Land betreffenden repräsentativen Forschung, werden die Charakterzüge der Berufsorientierung dargestellt und analysiert, bzw. der Prozess der Vorbereitung für den Beruf beschrieben. Am Ende der Studie werden Schlussfolgerungen auf die Erneuerung der Lehrerbildung gezogen.

В ДЕТСКОМ ОКРУЖЕНИИ (НАЧИНАЮЩИЕ УЧИТЕЛЯ В ЧОНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ)

АЛИЗ ДОМБИ

Автор делится опытом исследования, проходящего среди начинающих преподавателей, работающих в Чонградской области.

Исследование — в качестве раздела репрезентативного государственного исследования — раскрывает характерные особенности профориентации, качества подготовки учителя к роли педагога и анализирует их с точки зрения становления педагога по его призванию.

В заключение работы автор подводит итоги, взяв на вооружение обновление в деле подготовки учительских кадров.

FŐISKOLAI HALLGATÓK ZENEI KÉPESSÉGVIZSGÁLATA A SEASHORE-TESTZT ALKALMAZÁSÁVAL

DOMBI JÓZSEFNÉ

A pedagógiai kutatások körében ma is időszerű téma a zenei képességek vizsgálata. A tanári tapasztalatok, megfigyelések nélkülözhetetlen szerepet játszanak a képességek feltárásában. Ezeket kiegészítik a zenei tesztek, melyek hasznos információt nyújtanak a zenei képességek mérhető területéről.

A tesztek közül kettő általánosan is elterjedt. ARNOLD BENTLEY tesztje, melyet 6—14 éves korra, és CARL E. SEASHORE tesztje, melyet 10—22 éves korra alkalmaztak.

Mint hogy vizsgálatainkat zeneművészeti főiskolások körében végeztük, ezért az életkoruknak megfelelően a zenei képességek mérésére a Seashore-tesztet alkalmaztuk.

A kísérlet célja: A hallgatók mérhető zenei képességei változásának nyomon követése 1979—1981 között történő tanulmányaik során. Ennek folyamán felvetődik olyan összefüggés vizsgálat, hogy zenei képességek szintjét hogyan befolyásolják a hallgatók által tanult hangszerek.

1. A vizsgálati teszt bemutatása

A Seashore-teszt négy szenzoros és két percepciós képességet mér.

A szenzoros képességeket vizsgáló tesztek a következők

- | | |
|--------------------------------|------------|
| 1. Hangmagasság-diszkrimináció | 50 feladat |
| 2. Hangerősség-diszkrimináció | 50 feladat |
| 3. „Idő”-diszkrimináció | 50 feladat |
| 4. Hangszín-diszkrimináció | 50 feladat |

A percepciós képességeket vizsgáló tesztek

- | | |
|-------------------|------------|
| Ritmusteszt | 30 feladat |
| Hangemlékezőteszt | 30 feladat |

Értékelés:

Minden jó válasz 1 pontot ér. Az elért teljesítmény 5 kategóriába sorolható. Az „A” kategória a legjobb, az „E” kategória a legrosszabb teljesítményt mutatja.

2. A vizsgálat leírása

A vizsgálatot a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Ének- és Zenetanárképző Szak I. évf. hallgatói körében végeztük Szegeden.

Az évf. létszáma: 22 fő.

Időpont: 1979. jún.

1979. okt.

1980. márc.

1981. ápr.

A hallgatók megkapták a tesztlapot és a feladatokat magnetofonról hallották. Valamennyi vizsgálatot 10—11 óra között végeztük. Az adatokat R—40-es számítógép segítségével dolgoztuk fel.

3. A Seashore tesztben elért eredmények változása

3.1. Hangmagasság-diszkrimináció

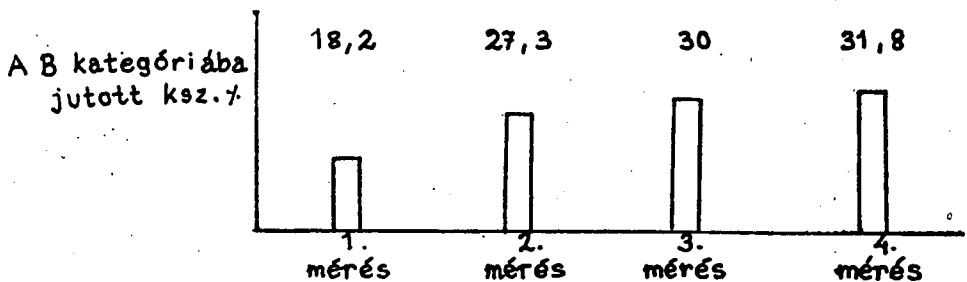
Mielőtt bemutatjuk az eredményeket felidézzük, hogy a feladatokhoz milyen frekvenciadifferencia tartozik, továbbá, hogy az elért pontszámok a Kuder—Richardson-skála alapján mely kategóriába sorolhatók.

Feladatok száma	Frenvenciadifferencia	Pontszámok		Kategóriák
		Fiú	Lány	
1— 5	17 herz	0—32	0—33	E
6—12	12 herz	33—38	34—39	D
13—22	8 herz	39—45	40—44	C
23—32	5 herz	46—49	45—49	B
33—40	4 herz	50	50	A
41—45	3 herz			
46—50	2 herz			

A hangmagasság-tesztben elért eredmények határozott fejlődést mutattak. A 3. méréstől kezdve eltűnt az E kategória, és a D kategóriába a $\text{ksz. } 4,5\%$ -a került. Az átlag pontszám végig egyenletesen nőtt, a szórás csökkent. A legalacsonyabb pontszám 21-ről — 38-ra emelkedett. A legmagasabb pontszám 47-ről — 49-re nőtt. Az 50 pontot senki nem érte el.

Az elért pontszámok átlagértéke a következő:

1. Mérés	40,45	Standard dev.: 6,70
2. Mérés	42,68	
3. Mérés	44,41	
4. Mérés	44,58	



3.2. Hangerősség-diszkrimináció

A következő táblázat mutatja a feladatok intezitáskülönbségét, valamint a skála-meghatározást

Feladatok száma	Különbség decibelben	Pontszámok		Kategóriák
		Fiú	lány	
1— 5	4,0	0—32	0—35	E
6—10	2,5	33—39	36—39	D
11—20	2,0	40—45	40—44	C
21—30	1,5	46—49	45—49	B
41—50	0,5	50	50	A

A hangerősségben elért eredmények a 3. mérésig mutattak fejlődést. A szórás a 2. mérésnél a legkisebb.

A legalacsonyabb pontszám 15-ről — 38-ra, a legmagasabb 46-ról — 50-re nőtt.

	A pontszámok átlaga	Standard dev.
1. Mérés	39,51	7,37
2. Mérés	42,93	3,14
3. Mérés	45,05	3,79
4. Mérés	44,05	3,36

A második méréskor már eltűnt az E kategória. A k. sz. legnagyobb százaléka az 1. és 2. mérés során a C kategóriába került. A 3., 4. mérés folyamán nőtt a B kategóriába kerültek aránya. Ez is a fejlődést mutatta.

	C kategóriába jutott ksz. %	B kategóriába jutott ksz. %
1. Mérés	59,1	9,1
2. Mérés	40,9	27,3
3. Mérés	18,2	45,5
4. Mérés	36,4	36,4

3.3. Ritmusteszt

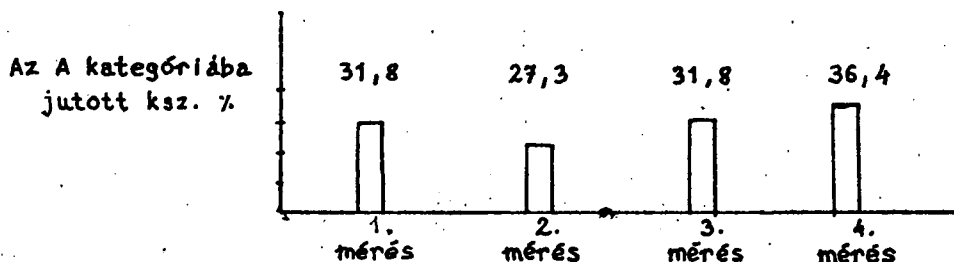
A következő táblázat mutatja, hogy az elért pontszámok mely kategóriába sorolhatók.

Pontszámok		Kategória
Fiú	Lány	
0—21	0—23	E
22—24	24—25	D
25—26	26—27	C
27—29	28—29	B
30	30	A

A ritmusban elért eredmények egyenletes fejlődést mutattak. A 3. mérés során az E, a 4. méréskor már a közepes eredmény (C kategória) is eltűnt. A ksz. legnagyobb %-a a B kategóriába foglalt helyet, továbbá az A kategóriába került ksz. % aránya emelkedett. A legalacsonyabb pontszám 24-ről 27-re emelkedett a 4. méréskor. A legmagasabb 30 pont valamennyi mérés esetén megtalálható.

	A kapott pontszámok átlaga	Standard dev.
1. Mérés	28,75	1,89
2. Mérés	28,91	1,71
3. Mérés	29,01	1,11
4. Mérés	29,37	0,51

A pontszámok egyre kisebb tartományban foglaltak helyet. A szórás csökkent.



3.4. Idődiszkrimináció

A következő táblázat mutatja a hangpárok közötti időtartambeli különbséget feladatonként, továbbá a skála meghatározást.

Feladatok	Időtartamok közötti különbség sec-ben	Pontszámok		Kategória
		Fiú	Lány	
1—5	.30 sec	0—31	0—32	E
6—10	.20 sec	32—36	33—37	D
11—20	.15 sec	37—42	38—41	C
21—30	.12 sec	43—47	42—45	B
31—40	.10 sec	48—50	46—50	A

Az időteszt eredményeinél a 3. mérésig fejlődést, majd a 4. mérésnél visszaesést tapasztaltunk. Újra megjelent a D kategória. Míg a 3. mérésnél a legnagyobb százalék 31,5% a B kategóriába került, addig a 4. méréskor 36,4%, (a ksz. legnagyobb aránya) a C kategóriába. A legalacsonyabb pontszám 13-ról — 37-re emelkedett. A legmagasabb 47—48 között mozgott.

	A kapott pontszámok átlaga	Standard dev.
1. Mérés	38,82	8,67
2. Mérés	41,93	2,83
3. Mérés	43,06	3,66
4. Mérés	41,94	3,88

3.5. Hangszín-diszkrimináció

A következő táblázat mutatja a hangszínből elért eredmények kategóriabeosztását

Pontszámok		Kategória
Fiú	Lány	
0—25	0—31	E
26—31	32—35	D
32—37	36—39	C
38—43	40—43	B
44—50	44—50	A

A hangszínteszt eredményei csak kisebb fejlődést mutattak. Valamennyi mérés alkalmával a ksz. pontszáma tág határok között mozgott. Az 1. és 2. mérés között tapasztaltuk a legnagyobb változást. Eltűnt az E és D kategória, viszont a 3. és 4. méréskor a D kategória újra megjelent.

A legalacsonyabb pontszám 26-ról 34-re emelkedett, a legmagasabb 48—49 között mozgott. Az átlagpontszámok alacsonyabbak a többi tesztben elért pontszámnál.

	Pontszámok átlagértéke	Standard dev.
1. Mérés	36,65	6,26
2. Mérés	40,18	3,90
3. Mérés	41,09	4,01
4. Mérés	37,58	4,95

3.6. Hangemlékezés

A következő táblázat mutatja a hangemlékezés-tesztben elért eredmények kategóriabeosztását.

Pontszámok		Kategória
Fiú	Lány	
0—20	0—20	E
21—24	21—23	D
25—28	24—27	C
29	28—29	B
30	30	A

Az itt elért eredmények fejlődést mutattak. Az átlagpontszámok nőttek. A szórás csökkent. A legalacsonyabb pont 21-ről 26-ra emelkedett. A legmagasabb pont valamennyi mérés alkalmával megtalálható.

	Pontszámok átlaga	Standard dev.
1. Mérés	28,31	2,27
2. Mérés	29,06	1,12
3. Mérés	29,17	1,18
4. Mérés	29,35	1,11

Az A kategóriába jutott ksz. %-a	31,8%	31,8%	40,9%	45,5%
	1. mérés	2. mérés	3. mérés	4. mérés

4. A választott hangszer és a tesztben elért eredmények kapcsolata

A kísérleti személyek hangszéres megoszlása a következő

10%-a hegedű
10%-a ének
10%-a ütő
35%-a zongora
35%-a fúvós

4.1. Hangmagasság-diszkrimináció

A legnagyobb szórást a zongoristák mutatták valamennyi alkalommal. A fúvósok magasabb átlagpontszámot értek el a zongoristáknál (46—43). A legmagasabb átlag pontszámot a vonósok érték el, 47. Az ütős átlag pontszáma 35-ről — 45-re emelkedett. A vonósok a 3. mérésnél nagy fejlődést mutattak. Az énekesek teljesítménye erősen ingadozó volt. A zongoristák a 4 mérés folyamán egyenletesen fejlődtek. A fúvósok teljesítménye a 2. méréskor emelkedett, utána visszaesett és szinten maradt.

Átlag pontszám	z. 38,4 f. 42,8 h. 43 1. mérés	z. 39,6 f. 46 h. 46 2. mérés	z. 43,5 f. 45 h. 47 3. mérés	z. 44 f. 45,5 h. 45 4. mérés
-------------------	---	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Megállapítható, hogy a hangmagasság közötti különbséget a vonósok és fúvósok hallották legjobban.

4.2. Hangerősség-diszkrimináció

A hangerősség átlagpontszáma a következő

Heg.	43	41,5	47	35
Zong.	38	42	45	46
Fúvós	43	45	45	45
Ütő	37	40	39	45
Ének	42	42	46,5	43

A zongoristák egyenletes fejlődést mutatták végig. A fúvósok hasonlóan a hangmagassághoz fejlődtek, majd szinten maradtak. A heg. ének a 3. mérésig fejlődött, majd visszaesett. Az ütős teljesítménye erősen változó.

A mérés folyamán a legalacsonyabb pontszámot az ütősök kapták (15), a legmagasabb pontszámot az énekesek, fúvósok, zongoristák kapták (47, 48 pont), ők hallották legjobban a hangerősség közötti különbséget.

4.3. Ritmusteszt

A zongoristák és fúvósok ritmuseredménye az első mérés alkalmával igen tág kategóriahatárok között mozgott. A legalacsonyabb pontszám is náluk volt megfigyelhető (25). A kísérletben a zongoristáknak jobb volt a ritmusérzékük és többet fejlődtek a négy mérés folyamán, mint a fúvósok.

Zongoristák				
Átlag	28	28	29,4	29,5
Pontszám	1.	2.	3.	4. mérés

A vonósok ritmusérzéke kiváló volt, majd teljesítményük kicsit visszaesett. Az énekesek a 2. méréskor erősen visszaestek, majd egyenletesen fejlődtek. Az ütős teljesítménye rendkívül ingadozó volt.

Összevetve az átlagpontszámokat, megállapíthatjuk — a zongoristákat kivéve — valamennyi hangszernél ingadozást találunk, emelkedést majd visszaesést.

	Átlag pontszám			
Heg.	30	30	29	28
Fúvós	27	29	29	28,2
Ütő	28	27	26	30
Ének	29	26	28,5	29
	1.	2.	3.	4. mérés

4.4. Idődiszkrimináció

A fúvósok hallották a legjobban a rövid és hosszú hangok közötti különbséget.

Fúvós A	14,3%	20%	15%
kategória	1.	2.	3. mérés

A zongoristák az első mérésakor igen tág kategória határok között mozogtak; itt találtuk a legkevesebb pontszámot is (13). A mérések során átlagpontszámuk nőtt, majd visszaesett.

Zongoristák átlag pontszáma	34	41	43	41
	1.	2.	3.	4. mérés

Ugyanezt tapasztaltuk az ütősnél is. Az énekesek, vonósok igen változó teljesítményt nyújtottak.

		Átlag			
Énekesek	42	40	43	47	
Vonósok	43	43,5	45,5	40	

4.5. Hangszín-diszkrimináció

A hangszín közötti különbséget a zongoristák hallották legjobban, ők érték el a legmagasabb pontszámot is (48, 49). A négy mérés folyamán egyenletes fejlődést csak az énekesek mutatták, bár átlagpontszámuk még így is nagyon alacsony (32,5, 38, 39,5, 39,5). Valamennyi hangszer átlagértéke nagyon változó, ingadozó a négy mérés folyamán.

4.6. Hungemlékezés-teszt

Valamennyi hangszeres meg tudta oldani a feladatot, kiválóan is. Emellett valamennyien határozott javulást mutattak.

		Átlag			
Vonósok	29	29	30	30	
Fúvósok	27,7	28,6	28,5	29	
Ütő	24	29	29	30	
Zongoristák	29,4	29,1	29,5	29,7	

Az énekesek teljesítménye emelkedést majd visszaesést mutatott.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a zenei képességek főiskolás korban is fejlődnek. Ezt mutatták a tesztben elért eredmények is. A legjobb teljesítmény a hangemlékezés- és ritmustesztben született, amely visszavezethető a megelőző tanulmányokra is. Mind a hangszeres, mind a szolfézs tanulmányok során nagy súlyt helyeznek a ritmus és hangemlékezés fejlesztésére. A hangmagasság és hangerősség megkülönböztetésében elért teljesítmény rokonságot mutatott egymással. A leggyengébb teljesítmény a hangszín teszt területén mutatkozott.

A tanult hangszer befolyásolta a percepció és szenzoros képességek szintjét. Így pld. a vonós hangszerezen játszóknak jobban hallották a hangmagasságok közötti apróbb különbséget; a fúvósok az időtartam közötti különbséget, a zongoristák a hangszín közötti különbséget.

A zenei képességek vizsgálatához nem elegendő csak a zenei teszt. Igen fontosak emellett a tanári tapasztalatok, megfigyelések is. E kettő jól kiegészíti egymást, és hozzájárul ahhoz, hogy hallgatóinkat még közelebbről megismerhessük.*

* Köszönetet mondok dr. Veczko Józsefnek és Weninger Richardnak, hogy a kísérleteket a Zeneművészeti Főiskolán elvégezhettem.

Irodalom

SEASHORE: Measures of Musical Talent Psychological Corporation, 304 E. 45 th Street New York, N. Y. 10017. 1919.

K. FÜLLER: Standardisierte Musiktests. Frankfurt am Main 1974.

MUSIKALISCHE EIGNUNGSPRÜFUNG BEI HOCHSCHULSTUDENTEN MIT DEM SEASHORE-TEST

ERZSÉBET DOMBI

Unsere Untersuchungen wurden unter Studenten der Musikakademie zwischen 1979 und 1981 durchgeführt. Wir beobachteten bei den Studenten die Änderung der musikalischen Fähigkeiten. Zur Eignungsprüfung verwendeten wir den Seashore-Test. Wir analysierten den Zusammenhang zwischen dem „gelernten“ Instrument und den Testergebnissen. Es kann festgestellt werden, dass sich die musikalischen Fähigkeiten auch noch im Studentenalter entwickeln. Das Niveau der untersuchten Fähigkeiten wird von dem Instrument, auf dem die Studenten spielen lernen, beeinflusst. Z. B. hörten die Streicher den Unterschied zwischen den Tonhöhen besser, die Bläser merkten die Dauerunterschiede leichter und die Pianisten konnten die geringsten Unterschiede in der Tonfarbe wahrnehmen.

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА SEASHORE

ЭРЖЭБЭТ ДОМБИ

В 1979—1981 гг. мы провели эксперименты среди студентов Института музыкального искусства. Мы проследили изменения музыкальных способностей у студентов. В целях исследования способностей мы применяли метод Seashore. Нами была отмечена связь между игрой на изучаемом инструменте и результатами тестирования. Мы можем установить, что музыкальные способности развиваются и в студенческом возрасте. Музыкальный инструмент оказывал влияние на уровень измеренных способностей. Например, играющие на струнных инструментах лучше могли определить разницу в высоте звуков, играющие на духовых инструментах — разницу в интервалах, а пианисты — тонкие различия в тембре звуков.

A VILÁGNÉZETI NEVELÉS KÉRDÉSEI A FŐISKOLAI OKTATÁSBAN

GÁCSEI JÓZSEF

Napjainkban, amikor a gazdasági és társadalmi élet felgyorsult változásait éljük, szükségyszerűen megnövekedett az egyén cselekvésének társadalmi, közösségi, ideológiai és erkölcsi felelőssége. E folyamat velejárójaként értékrendszerünk is átalakulóban van: értékek tűnnek el, módosulnak, illetve új értékek születnek. Ilyen körülmények között nagyobb lehetőség van ugyan a személyiség sokoldalú kibontakozására, de nehezebb is az egyén belső integrációjának kialakítása. Ennek megfelelően a nevelés- és oktatásügyre is megkülönböztetett feladatok hárulnak.

Társadalmunk az iskolai neveléssel szemben sokrétű, esetenként bonyolult követelményeket támaszt. Figyelembe kell azonban venni, hogy ezeket a követelményeket csak pedagógiai közvetítéssel lehet az iskolák és a nevelés elé állítani.

A főiskola Neveléstudományi Tanszékén egy longitudinális vizsgálat keretében kívánjuk felmérni a hallgatók világnézetének fejlettségét, a világnézeti neveléssel kapcsolatos problémákat, a főiskola világnézeti nevelésének színvonalát. A vizsgálat módszerei: kérdőív, interjú, beszélgetés és a több éves megfigyelési tapasztalatok.

A vizsgálatot 1986-ban kezdtük el. Az I. és a IV. évesek körében végzett felmérés során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szintű a hallgatók világnézeti fejlettsége. Ezt a felmérést kívánjuk folytatni úgy, hogy a következő tanév végén felmérjük a hallgatók világnézeti nevelésének alakulását, majd a 3. év végén megismétljük ezt a felmérést. A vizsgálatot a 4. év végén azzal zárjuk, hogy összegezzük a négy év felméréseinek eredményét, tapasztalatát, majd összehasonlítjuk az 1. és a 4. évben kapott eredményeket, s ez alapján felvázolhatjuk a hallgatók világnézeti nevelésének fejlődési ívét, s végezetül tapasztalatainkat összevetjük az 1985/86. tanévben a IV. évesekkel végzett vizsgálati anyaggal. A vizsgálatok eredményei alapján egy középtávú fejlesztési programot kívánunk kidolgozni a főiskolai hallgatók világnézetének fejlesztése érdekében.

Az 1985/86-os tanév végén az I. és a IV. évesekkel egy kérdőívet töltöttünk ki, a hallgatók világnézeti fejlettségi szintjének felmérése céljából. A kérdőív 7 kérdéséből most a „Milyennek ítéli meg Főiskolánk világnézeti nevelését?” és a „Milyen hatások befolyásolták világnézetének alakulását a Főiskolán?” kérdéseket emeljük ki, a rájuk adott válaszokkal együtt.

Kitűnt, hogy a „Milyennek ítéli meg saját világnézeti fejlettségét?” kérdésre leggyakrabban az alábbi válaszokat adták az I. éves hallgatók: „nem tudom megítélni”, „Mindenkinek megvan a saját -izmusa, nekem még nem alakult ki...”, „nem eléggé kiforrt...”, „még nem teljesedett ki”.

Figyelemre méltóak a IV. évesek ugyanerre a kérdésre adott válaszai: „Erről” jobb nem beszélni...”, „Nekem nincs konkrét világnézetem”, „Közepesen fejlett, „Önmagamhoz képest fejletlen”, „Még nem egységes és kiforrt”. A IV. évesek közül sokan kitöltetlenül adták vissza a kérdőívet. Természetesen voltak olyan hallgatók

is, akik adekvát módon meg tudták fogalmazni saját világnézetük fejlettségi szintjét, de ők voltak kevesebben.

Elgondolkodtató, hogy akár az I. évesek, de a pályakezdés előtt állók is mennyire bizonytalanok, határozatlanok saját világnézetüket illetően. Tudjuk, hogy pedagógusképző intézményeink mindegyike azzal a kötelező érvényű célkitűzéssel tervezi feladatait, hogy: „a cél marxista világnézetű, sokoldalúan művelt, hivatásukat szerető szocialista pedagógusok képzése és nevelése.” E feladatnak csak olyan pedagógus tehet eleget, aki meggyőződésen alapuló, szilárd világnézettel rendelkezik. Az iskolai célkitűzésekkel azonosulni nem tudó pedagógusok pedig nem fejthetnek ki eredményes nevelőmunkát.

A válaszok hasonló jellegű eloszlását tapasztaltuk arra a kérdésre vonatkozóan, hogy „Milyennek ítéli meg Főiskolánk világnézeti nevelését”. E kérdés kapcsán szinte valamennyi hallgató megemlítette a marxista tárgyak, valamint a főiskolai oktatók szerepét. Egy korábbi főiskolai jelentés megállapítása szerint „az oktatói kar a marxizmus—leninizmus tételes megismerésének magas fokára jutott, de gyakorlati munkájában még ilyen szinten nem tudja alkalmazni.” Ezt a hallgatói vélemények is igazolják. Főként a IV. évesek emelik ki egyes oktatók jelentőségét a marxista tárgyak oktatásában. Tudvalevő, hogy nagyon sok múlik az előadások és szemináriumok színvonalán. Azok a hallgatói csoportok, akiknek a szemináriumvezetője nem csak az elméleti ismeretek elsajátíttatására törekedett, hanem gondot fordított a hallgatókat érintő és foglalkoztató világnézeti kérdések, problémák megbeszélésére is, ott egészséges vitaszellem bontakozott ki, mind elismerően nyilatkoztak, és nagy jelentőséget tulajdonítottak a marxista tárgyak szerepének a világnézet fejlődésében. Akiénél ez nem érvényesült, ott a hallgatók úgy ítélték meg a főiskola szerepét, hogy lényegében nem alakította világnézetüket. Ezeknek a hallgatóknak a válaszában azonban nagy gyakorisággal jelent meg az igény arra, hogy a „világ valóságos problémáival foglalkozzunk”. Kifogásolták, hogy néhány oktató módszere nem megfelelő, „túl erőltetetten akarnak oktatni”.

Az I. évesek leginkább azt kifogásolták, hogy a középiskola után „abszolút képzetlenül kerültünk ide, és itt nagyon gyorsan akarnak belénk sulykolni mindent”. Az I. éves hallgatók válaszaiból is kitűnik, mennyire fontos az oktatók szerepe. Többek megfogalmazták, hogy „az nem elég, hogy csak egy tanár hat ránk, jó lenne, ha más órákon is ilyen nyíltan beszélhetnénk a problémáinkról.

A harmadik kiemelésre méltó kérdés az volt, hogy „Milyen hatások befolyásolták világnézetének alakulását a Főiskolán?”. E kérdés megválaszolásakor mindenképpen figyelembe kell venni azokat a hatásokat, amelyek a főiskolai tanulmányok megkezdése előtt érték a hallgatókat. Kevés kivétellel minden hallgató utalt a családi háttérre, az iskolai hatásokra, a baráti és az egyéb kapcsolatokra. Igaz, a kérdőívön külön kérdésként szerepeltettük a világnézet kialakulásának előzményeire irányuló érdeklődésünket, de a többség együttesen adott választ e két kérdésre. Ez annál is inkább érdekes, mert így a világnézeti fejlődés folyamatáról alakíthattunk ki képet. Nagy arányban fordul elő — különösen az I. évesek válaszaiban — a vallásos neveltetés kérdése. A vallásos világnézet első ütköztetése az általános iskolában történik. Kétségtelen, hogy ilyen esetben az általános iskolának meghatározó szerepe van, hiszen a tanulók itt ismerhetik meg a tényeken alapuló materialista szemléletet, a kételkedést, a dialektikát. Hogy ez mennyire így van, idézzük az egyik hallgató válaszát: „Engem otthon vallásosnak neveltek a szüleim. Az első problémával 5. osztályban találkoztam, történelemórán, amikor arról tanultunk, hogyan alakult ki az ember, hogyan emelkedett ki az állatvilágból. Mivel nagyon szerettem a tanáromat, neki el mertem mondani kételyeimet. Utána is sokat beszélgettünk, és kb. 8. osztályos ko-

romra jutottam el odáig, hogy már nem mondtam magam vallásosnak. de materialistának sem.” Az, hogy a hallgatók válaszaikban megemlítették az általános iskola szerepét, azt igazolja, hogy a főiskolai tanárképzésben még hatékonyabban kell felkészíteni a hallgatókat a világnézetű nevelőmunkára.

Külön figyelmet érdemelnek azok a válaszok, amelyek az iskolán kívüli tényezőkre hívják fel a figyelmet. Itt elsősorban a sajtó, a tömegkommunikációs eszközök kerültek említésre. Nem áll szándékunkban általánosítani, de több hallgató megemlítette — I. és IV. évesek egyaránt — az állami és társadalmi szervek bürokratikus mivoltát.

A válaszok összességéből az derül ki, hogy a főiskolai hatások közül legnagyobb szerepe az előadásoknak és a szemináriumoknak van. Itt nemcsak a marxista tárgyakat említették a hallgatók, hanem a szaktárgyakat és a módszertani tárgyakat is. „Felsőoktatási tanulmányaim alatt építő jelleggel bírt minden előadás, szeminárium, amely meggyőzésre, magyarázatra épült. A tényként kijelentett, nehezen állítható, vagy éppen a gyakorlat által nem alátámasztott, esetenként ellenkező kijelentés világnézetem megalapozottságát és stabil kialakulását nagymértékben gátolta. A gyakorlati munka, a barátok ezen az összehasonlító szűrőn jutottak érvényre.” — írja az egyik IV. éves.

Több hallgató utalt az „Egyéni pszichológiai-pedagógiai gyakorlat”-ok jelentőségére. A mi véleményünk is az, hogy ezek a gyakorlatok egyéb vonatkozásai mellett igen hasznosak, mert alkalom nyílik egyrészt a gyakorló pedagógusok világnézetének; másrészt a gyerekek világképének megismerésére. Az újrendszerű nevelési, tanítási gyakorlatok jó lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók rendszeresen találkozzanak általános iskolai tanulókkal. E találkozásokon, beszélgetéseken arról győződhetnek meg a hallgatók, hogy mi az, ami különösen érdekli és foglalkoztatja az általános iskolai tanulókat. Tapasztalataink szerint, nagyon sok tanulót foglalkoztatnak vallási kérdések. A szülői nevelés és az iskola hatására a tanulók keresik a helyes utat, de ehhez az útkereséshez a főiskolai hallgatók alacsony szintű világnézetű fejlettsége miatt kevésbé tudunk útmutatást, tanácsot adni. Úgy gondoljuk, hogy az elméleti ismeretek elsajátítása mellett nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szakvezetők, a tantárgypedagógusok világnézetű és módszertani kultúrájának fokozására, hogy konkrét segítséget tudjanak nyújtani a főiskolai hallgatók világnézetű nevelőmunkájához.

Nem tartjuk helyesnek, hogy egy hosszú távú vizsgálat első lépésének végén messzemenő általánosításokat vonjunk le, azonban néhány megállapítást mindenképpen meg kell fogalmaznunk. A kérdőívre adott válaszok értelmezéséből egyértelműen kiderült, hogy:

- a hallgatók pontosan tudják definiálni a világnézet fogalmát, fel tudják sorolni az egyes világnézetű felfogásokat;
- saját világnézetűk fejlettségének megemlítésében bizonytalanok, határozatlanok;
- a világnézet kialakulásában nagyobb szerepet tulajdonítanak az általános iskolának, mint a középiskolának;
- közvetlenebb kapcsolatrendszer alakul ki az általános iskolában tanár és diák között, melynek eredményeként emberi közelségbe kerül a társadalom, a valóság;
- világnézetű problémákról azok a hallgatók írtak, akik vallásos neveltetést kaptak, vagy később kerültek valamilyen más jellegű közösség befolyása alá;
- a főiskolai hatások közül kiemelt helyen szerepel az előadások és a szemináriumok szakmai és emberi színvonala;
- a főiskolán folyó világnézetű nevelés eredményességét egyértelműen az oktatókhoz, a szakvezetőkhez kötik.

Elgondolkodtató, hogy a hallgatók többségét a IV. év végére sem sikerül odáig eljuttatni, hogy kezdő tanárként határozott világnézetű felkészültséggel kezdjék meg

iskolai munkájukat. Ennek egyik okát abban látjuk, hogy nem eléggé összefogott, koordinált és egységes ráhatás érvényesül a főiskolai oktató-, nevelőmunkában. Erre utalt az egyik általános iskola igazgatója is, amikor véleményében a világnézeti állásfoglalás nélküli, szakmai tudás átadására épülő oktatást kifogásolta főiskolánkon. A hallgatók többsége — a vizsgákon — meg tudja fogalmazni a világnézeti nevelés legfontosabb tennivalóját, de hiányzik belőlük a meggyőződés, nem alakult ki bennük az értelmi és érzelmi azonosulás. Problémát jelent még az a jelenség is, hogy a hallgatók többsége csupán részfeladatként kezeli a világnézeti nevelést. Még a gyakorló pedagógusok között is találhatunk olyanokat, akik ugyan körültekintően tervezik, szervezik az oktató—nevelőmunkát, magas szintű szakmai tanulmányokat készítenek, de nem tudatosul bennük annak világnézeti vetülete. Egy fizikatanár „Az atommodellek fejlődése” címmel készített kimagasló szintű tanulmányt. „A modell-alkotás szerepe az oktatásban” című fejezetben többek között az alábbiakat írta: „... A modellezés, modell-alkotás fejleszti a tanulók fantáziáját, képzelőerejét, gondolkodását, megtanítva a valóság lényeges elemeit és a megismerés módszerét is.” Így fejezi be munkáját. Azt a megállapítást már nem vonja le, hogy ezáltal is elősegíthetjük a világnézeti nevelés alapjainak lerakását. Általános észrevétel még, hogy a gyakorló pedagógusok munkájában sem kap kellő szerepet az érzelmi ráhatásra épülő személyiségfejlesztés és világnézeti nevelés, pedig ez utóbbi az iskolai oktató-nevelőmunkának egyik legfontosabb tényezője, amely befolyásolja valamennyi tantárgy tanítását és tanulását, sőt kihat az órán és iskolán kívüli tényekre is. Bár a világnézeti és erkölcsi nevelés kiemelt feladatként szerepel az oktató—nevelőmunkában, gondot okoz még az is, hogy rendszeresen elmarad az adott intézményre vonatkozó konkrét és időszakos célok, feladatok kijelölése.

DIE FRAGEN DER WELTANSCHAULICH-SITTlichen WIRKUNG IM HOCHSCHULUNTERRICHT

JÓZSEF GÁCSER

Der Autor analysiert die Fragen der weltanschaulichsittlichen Erziehung, mit besonderer Rücksicht auf den Hochschulunterricht.

Der Autor versucht, diejenige wichtigen ideologisch-politischen Erziehungsfaktoren darzustellen, die die Weltanschauung der Studenten gestalten und entwickeln können.

Der Verfasser legt den weltanschaulichen Entwicklungsstand der Studenten der 1. und 4. Jahrgängen auf Grund der im Studienjahr 1985/1986 begonnenen longitudinalen Untersuchung dar.

Die Hauptfragen der Analyse:

1. Wie ist Ihre Meinung über die weltanschauliche Erziehung an unserer Hochschule?
2. Von welchen Wirkungen wurde Ihre Weltanschauung an der Hochschule beeinflusst?
3. Wie beurteilen Sie den Entwicklungsstand Ihrer Weltanschauung?

ВОПРОСЫ МОРАЛЬНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЙОЖЕФ ГАЧЕР

Автор работы анализирует вопросы морально-идеологического воспитания с особым акцентом на систему высшего образования. Предпринимается попытка определить наиболее важные идеолого-политические и воспитательные факторы, которые способны к формированию и развитию мировоззрения студентов. На основе исследования, начатого в 1986—1986 гг., автор раскрывает особенности идеологического развития студентов I и IV курсов.

Анализ исследования группируется по трем вопросам:

1. Как оценивает студент идеологическое воспитание, проходящее в стенах нашего института?
2. Какие факторы воздействовали на формирование мировоззрения в институте?
3. Как оценивает студент свой уровень идеологического развития?

A PÁLYAIDENTIFIKÁCIÓ SZAKASZAI ÉS TARTALMI SAJÁTOSSÁGAI

HELEMBAI KORNÉLIA

A munka, mint speciálisan emberre jellemző tevékenység szükségszerűen vezet az ember-pálya megfelelés követelményéhez. Az egyéni és társadalmi elvárások találkozása törvényszerű, de önmagában még nem elegendő feltétele az egyén által választott pálya későbbi sikeres gyakorlásának. E szempontból — természetesen egyéb jelentős tényezők mellett — kiemelkedő fontosságú a pályára nevelés folyamatának eredményessége.

A pályára való felkészülés-felkészítés központi kérdéseinek egyike éppen ezért a minél teljesebb pályával való azonosulás kialakítása.

1. A történeti előzmények és a továbbfejlesztés lehetőségei

A pályaválasztási elméletek áttekintése alapján megállapítható, hogy a pályával való azonosulás felvetése és tartalmának meghatározása a kezdeti felfogásokban még bizonytalan, majd egyre differenciáltabb megközelítése figyelhető meg. Már a korai differenciálpszichológiai elmélet bírálata során felmerült a pályasiker és a pályával való elégedettség pontosabb meghatározásának hiánya, a motivációs tendenciák mindössze érintőleges felfogása.

A különböző indíttatású (pl. pszichodinamikus, tipológiai, döntéseméleti, szociológiai, közgazdasági stb.) teóriák kibontakozása mellett igen nagy hatásúnak bizonyult az integrált fejlődéslélektani megközelítés. A fejlődéslélektani jellegű pályaválasztási elképzelések legkidolgozottabb elméletének megalkotója D. E. SUPER, aki munkássága során kifejlesztette a pályaválasztás és a szakmai magatartás eddigi legösszetettebb és legáltalánosabb érvényű koncepcióját.

A pályaválasztást és a szakmai fejlődést az életút alakulásának részeként tekinti. Szemléletében több elmélet (pszichodinamikus, döntéseméleti modellfeltevések, teljesítménymotiváció stb.) integrációját nyújtja. Felfogásának sajátossága az ún. „ön-koncepció” részletes kidolgozása. Az elképzelésében lényegében a szakmai fejlődést állítja az én-fejlődés és -megvalósítás középpontjába. Ebből következően az individuális és szociokulturális faktorok közötti interakciók alapvető fontosságúak a szakmai fejlődésben. A szociális tanulás biztosítja e szintézis pszichológiai alapjait, amely a szociális szerepek tudatos és nem tudatos átvételének folyamatában valósul meg. Az így kialakított magatartás (amely magában foglalja a jelentős személyekkel való azonosulást is) személyes megelégedettséghez vezet és pozitív megerősítéssel az „ön-koncepcióban” integrálódik. A szociális tanulás és az önmegvalósítás bevonása újabb lehetőséget kínál a pályaaorientáció horizontjának kitágítására és egy lehetséges elgondolás részletesebb kidolgozására.

2. A szociális tanulás aspektusai

A szocializáció lényegileg interakciós folyamatok összessége, amelynek eredményeként az egyén viselkedése úgy módosul, hogy az megfeleljen a környezet vele szemben támasztott követelményeinek. A szocializáció továbbá tanulási folyamatot is jelent, amelynek kereteit az interakció határozza meg.

a) Szociális tanulás modellkövetés útján

A szociális tanulást magyarázó elméletek egy részét az identifikáció útján történő tanulás adja. A modellkövetéses tanulás formája tehát az, amelynek során az egyén belsőleg is „idomul” a modellként szereplő személyhez és fő céljává válik a modellhez fűződő viszonyának fenntartása. Az azonosulás lehetősége széles körű, amely az életkor előrehaladtával számtalan lehetőséggel bővül. Különböző személyektől vehet át véleményeket, cselekvéseket, de alapul szolgálhatnak az irodalmi alkotások éppúgy, mint a képzelet termékei. Az identifikáció fontos vonása, hogy az átvett tartalmakat nyíltan és belsőleg is elfogadja és azokat nemcsak szankciók esetén vagy azok kilátásba helyezése során tanúsítja. Az identifikáció háttérében húzódó mechanizmusok (pl. áttételes megerősítés, szeretetmegvonás, státus-irigység stb.) magyarázatul szolgáló elképzelések között bizonyos átfedések tapasztalhatók, azonban kölcsönösen nem zárják ki egymást és lényeges mozzanatokat hangsúlyoznak (MOWRER, 1950; FRENCH, 1960; MORRISON, 1960; WHITING, 1959; MECCOBY, 1962; MUSSEN, 1959; DIESTLER, 1959).

A modell útján történő tanulás legmagasabb fokán az interiorizáció helyezkedik el. Genetikusan úgy is szemlélhető, mint a szocializáció során elsajátított tudás beépülése az egyén pszichikus rendszerébe, amely döntően a személyiség értékrendszerének összetevőjévé válik (DURÓ, 1982).

b) Szociális tanulás szerepsajátítás útján

A szociális tanulás másik útjaként szolgálhat a szereptanulás, mivel az interakciók meghatározott viszonyrendszert feltételeznek, kisebb-nagyobb szociális csoportok közegében jönnek létre. Az egyén a társadalom szerkezetében meghatározott pozíciót foglal el, kijelöl számára bizonyos státusokat (LENTON, POITOU, DUBAIN, SOTO).

Az egyén társadalomban elfoglalt státusa befolyásolja szociális tanulását, valamint a vele járó társadalmi elvárásokat. A státust betöltő személynek meg kell felelnie mindazoknak az elvárásoknak, amelyeket vele szemben e minőségben a társadalom felállít (GOSS, MASON, McEACHERN). A normáknak, elvárásoknak megfelelő magatartás, szerep megvalósítása alapul szolgál az egyén értékelésének (FRIEDMAN, KIRKPATRIK).

Az egyén rendszerint több szerepet tölt be, így sokféle szerepelvárásnak is meg kell felelnie (REINHARD, 1962). A szerepelvárások arra a viselkedésre vonatkoznak, amelyek a szereppartnernek, tehát az ellenpozíciót viselők elvárnak (pl. tanár—diák, eladó—vevő, beteg—ápoló stb.). A szereppel járó normák, követelmények a személytől függetlenül fogalmazódnak meg, azonban azok gyakorlati megvalósulása már nagyonis függ a szerepet betöltő személy tulajdonságaitól (ROSENBERG, 1966; BRIM, 1958; GOFFMAN, 1961). A szerep elsajátítása során az egyén nem csupán átveszi az adott viselkedési készlet összetevőit, hanem jelentősen alakítja is azokat.

A szereptanulás sikeressége több szempontból meghatározott. Függ a szereppel járó viselkedés komplexitásától (WILENSKY, 1966), amely nagyban befolyásolja

a tanulhatóságot. Lényeges továbbá az elvárások egyértelmű megfogalmazhatósága is (BANDURA, 1969; BALDWIN, 1969), amely jelentősen segítheti az egyéni (pálya) megvalósítás kimunkálását.

A szerepek elsajátítását módosíthatják az előzetes tanulások, valamint azok összegeztethetősége (HOMAN, 1980; MERTON, 1957). Az egyén és az általa betöltött szerep kölcsönhatásának folyamatában maga a személyiség is befogadója a hatásnak, így különböző időtartamokon belül (a szereptől függően) pervazív jelleget nyerhetnek.

c) Az interakció jelentősége a szerepelsajátításban

A szociális tanulást biztosító társas kölcsönhatás egyik vonása a kölcsönös elvárások anticipáló jellege. Ez elsősorban nem a szavakban megfogalmazott közlésekből, hanem az egyéb úton (pl. testtartás, hangszín, gesztus, metakommunikáció stb.) engednek következtetni az egyén szereppartnerének attitűdjére.

Az interakcióban résztvevők egymás iránti elvárásának másik vonása a normatív jelleg. Végso soron ez alakítja ki a szerepelkötelezettségeket és a szerepjogokat, amelyek egymással reciprok kölcsönhatásban állnak.

Az interakcióban résztvevők kapcsolata akkor harmonikus, ha az mindkét fél számára kedvező. Ilyenkor érvényesül a csereelmélet hatása, tehát az interakcióban létrejövő ráfordítás és jutalom egyenlege mindkét szereppartner számára nyereséges.

Fontos továbbá az is, hogy az ellenpozíciót betöltő személyek között kommunikatív híd jöjjön létre, amely lehetővé teszi az információk áramlását. A szereppartner elfogadása és megértése lehetővé teszi a szerepet betöltő személy ideális én-modelljének megvalósulását, amely az emberekkel foglalkozó hivatások gyakorlása során rendkívül jelentős. Az interakciók hibái szerepfeszültséget eredményezhetnek, amely elvezethet a kongruens magatartás megghiúsulásához és a sikertelen impressziókeltéshez.

A pályára nevelés szempontjából az identifikáció, valamint a szerepelsajátítás folyamata szintén lényeges, hiszen a mindennapok feladatai megannyi lehetőséget és akadályt állítanak az interakciókban résztvevők elé. A pályaelkészítés folyamatának megközelítéséhez ez olyan lehetőséget kínál, amely szorosan illeszkedik a hazai pályalelektani felfogások rendszerébe is (RÓKUSFALVY, VÖLGYESY, DANCs, RITOÓKNÉ, J. SZILÁGYI, ZAKAR).

3. A pályaidentifikációs modell integrációs feltételei

A pályaválasztási tanácsadási elképzelések nemzetközi fő áramlatainak beépülése jól nyomon követhető az eddig megalkotott elméletek sorába. A kutatók munkáikban más-más jelentős mozzanatok hangsúlyozásával járultak hozzá az életút-szemléletű pályaválasztási elméletek mind teljesebb kidolgozásához.

CSIRSZKA (1966, 1985) az életpálya szemléletének két pólusán a pályaadaptáció, majd a későbbi pályavitel foglal helyet. Az adaptáció szakaszán belül az előkészületet, a pályaválasztást, a szakmai felkészülést és a beilleszkedést különíti el, mint főbb mozzanatok.

RÓKUSFALVY (1969) rendszerében a pályaadaptáció periódusa tovább differenciálódik az általánosan képző és a szakképző szakaszokra. A kettő között történik a pályaválasztás, amelyet a munkavállalás után a felnőtt szakmai tevékenysége követi. Pszichológiai kategóriaként a pályaválasztási érettség és a pályaeérettség fogalma nyert kidolgozást.

A megkezdett életútszemléletű pályaválasztási elméletek folytatásaként J. SZILÁGYI (1982) az életpálya két fő szakaszából, a pályaadaptációból és a pályatevékenységből indítja elméleti rendszerét. A pályaadaptáció részeinek a képzés és a szakmai képzés időszakát tekinti. A pályaválasztási érettség fogalmán túl — az alkalmasság folyamatát vizsgálva — beépíti a képzésre való alkalmasság fogalmát.

A pályatevékenység szakaszait a szakmai beilleszkedés és a hasznos munkatevékenység adja. E felfogás segítségével megoldható a pályaerettség és a pályaalkalmasság fogalmának elhelyezése a beilleszkedési időszak és a szakmai képzés között.

A beilleszkedést követő szakmai tevékenység szakasza módot kínál az önmegvalósítási törekvés kibontakozására és lehetővé teszi a beválás fogalmának pontosabb értelmezését.

a) A pályaszerep elsajátításának folyamata

Az eddig áttekintett elméletek kedvező lehetőséget adnak a szerepelsajátítás folyamatának bemutatására.

Az általános képzés időszakában, főként annak a végén, a tanulmányok során elsajátított ismeretek birtokában az egyénnek potenciálisan lehetősége nyílik a szakmai képzésre. E mellett azonban szükséges a választott foglalkozással együttjáró szerepelvárások tisztázása és összeegyeztetése is. Ugyanis a szakmai képzés időszakában zajlik a szerep tényleges összetevőinek elsajátítása és az önálló gyakorlás feltételeinek kialakítása. Az ismeretek és a készségek rendszerének kidolgozása mellett kedvező esetben egyre inkább tisztázottá válnak a szereppartnerek elvárásai és így az egyén potenciális lehetőséghez jut mindezek összeegyeztetésére is.

A beilleszkedés folyamata egyben a szerep önálló megkezdésének az ideje. Sikeres esetben itt alapvető lehetőség nyílik az egyéni variánsok kidolgozására. E mellett pedig létrejön a szereppartner elvárásaival való összeegyeztethetőség és az ezeknek való megfelelés feltétele.

A hasznos tevékenység szakasza biztosít alkalmat az egyéni sajátosságok, megjelenési formák megvalósítására és a szereppartner elvárásainak való tényleges megfelelés magas fokú elérésére. A szerep átható jellegének kiteljesedése ugyancsak ebben a periódusban várható.

A szerepelsajátítás így végül is rendkívül szoros kapcsolatban áll a személyiségfejlődés és a pályaalkalmasság kialakulásának folyamatával. Természetesen e megközelítésben sem veszítenek érvényességükből és hatásukból a különböző befolyá-
oló tényezők (pl. a szocioökonómiai hatások), amelyek a pályaválasztás, a pályára való felkészülés folyamatát az egyén szocializációja során multivariáns módon módíthatják.

b) A pályaidentifikáció szakaszai

A pályát választó személy egyéni élettörténetének eseményei, szociális tanulásának eredményei alakítják viszonyulását, azaz segítik vagy éppen gátolják a pályael-sajátítás folyamán.

Az általános képzés és az azt követő szakmai képzés szakasza a pályaszerep tanulása alapján anticipált pályaidentifikációnak tekinthető.

A szakmai képzést megelőző időszak ezen belül eltérő lehetőségeket kínál egy adott pálya követelményeinek, magatartási elvárásainak megismerésére. Sokszor a pálya kevésbé lényeges vonásait ragadják meg a fiatalok, vagy elképzelésükben hamis képet építenek fel. Így az elővételezett azonosuláson belül is szükséges elkülöníteni egy ún. sub-identifikációs szakaszt.

A szakmai képzés a pálya specifikumainak alapos ismeretében és biztos kezelésében végzi a tudatosan irányított tapasztalatszerzések feldolgozását, segíti a reális elvárásoknak megfelelő magatartás kibontakozását. Ennek eredményeként egy sajátos identifikációs szint érhető el, amelyet prae-identifikációnak nevezünk. A szerep gyakorlása itt még a képző iskola irányítása alatt valósul meg.

A beilleszkedés ismét új szakaszt és természetesen minőségileg más feladatokat támaszt az egyénnel szemben pályafejlődése során. Viselkedéskészségének, szerepmegjelenítési sikerének függvényeként alakul a már tényleges pályaidentifikáció kezdeti szakasza. Ezt a primér-identifikációs fázist leginkább a sikertelen impressziókeltés, az elfogadás hiánya gátolhatja, amennyiben a pályával való azonosulás egyéb feltételei megfelelőek.

A hasznos tevékenység szakasza a pályák jellegéből adódóan lehetőséget biztosít az önmegvalósítás kiteljesedéséhez, a sikeres pályatevékenységhez. A szekunder-identifikáció alapjául az interiorizált tartalmak szolgálnak, amelyek megerősítő módon hatnak a pálya elkötelezett gyakorlására.

*

A különböző pályafejlődési szakaszok elkülönítése nem csupán elméleti szempontból jelentős. A pályára való felkészítés gyakorlati szakembereinek úgyszintén lehetőséget kínál ahhoz, hogy az elsajátítandó ismerettartalmak közvetítésének megtervezésén túl a kívánt magatartási vonások, illetve magatartási változások kialakítására és korrigálására is átgondolt stratégiákkal készülhessenek.

Irodalom

- ARGYLE, M.: Social Interaction. Methuen, Atherton, 1969.
- ARONSON, E.: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- BALDWIN, A. L.: Theories of Child Development. Wiley, New York, 1967.
- BANDURA, A.: Principles of behavior modification. Holt, Rhinehart and Wintson, New York, 1969.
- BOZSOVICS, L. J.: Motyivi ucenyija u gyetey mladsego skolnogo vozraszta. In: Ocsferki pszichologi gyetey. Moszkva, 1950.
- BRIM, O. G.—WHEELER, S.: Socialisation After Childhood. Wiley, New York, 1966.
- CAMBELL, D. T.: Conformity in Psychology's Theories of Acquired Behavioral Dispositions. In: BERG, I. A.—BASS, B. M. (eds.): Conformity and Deviation. Harper, New York, 1961.
- CSIRSZKA JÁNOS: Pályalélektan. Gondolat Kiadó, Budapest, 1966.
- CSIRSZKA JÁNOS: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
- DANCS ISTVÁN: A csoporton belüli státus hatása a pályaválasztásra. Pályaválasztás, 1984. 3. sz. 15—21.
- DUNCAN, C. P.: Recent Research on human problem solving. Psychol. Bull. 56. 1959.
- DURÓ LAJOS: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 24. Szeged, 1982.
- DURÓ LAJOS—ZAKAR ANDRÁS: A munkára való beállítódás és a pályaaorientáció. Pályaválasztás, 1985. 1. sz. 32—36.
- HILL, W. F.: LEARNING Theory and the Acquisition of Values. Psychol. Rev. 67. 1960.
- HOMANS, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln — Opladen, 1965.
- HELEMBAI KORNÉLIA: Az egészségügyi szakiskolai tanulók szociális érzékenysége. Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciája (Szerk.: Pléh Csaba és Nagy János). Budapest, 1985. I. kötet 111.
- KIRKPATRICK, C.: The Family as process and institution. Ronald Press, New York, 1963.
- MOORE, W. E.: Man, Time and Society. Wiley, New York, 1963.
- MOWRER, O. H.: Learning Theory and the Symbolic Processes. Wiley, New York, 1960.
- PATAKI FERENC: Az én és a társadalmi azonosságtudat. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- PORTOU, J. P.: Hierarchie et solidarite dans les groupes. Aspects d'une representation sociale. Univ. de Provence, 1972.

- ROSENBERG, M. J.: When Dissonance Fails: On Eliminating Evaluation Apprehension from Attitude Measurement. *Jour. of Personality and Social Psych.* 1. 1965.
- RÓKUSFALVY PÁL: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
- RITOÓK PÁLNÉ: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- SZILÁGYI KLÁRA: Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése különös tekintettel a pályaválasztás szempontjaira. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest, 1982.
- VÖLGYESI PÁL: A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- WHITING, W. M.: Resource Mediation and Learning by Identification. In.: Stevenson, H. W. (eds.): *Personality in Children*. Univ. Press Texas, Austin, 1960.
- WILENSKY, H. L.: Work as a Social Problem. In.: Becker, H. S. (eds.): *Social Problems: A Modern Approach*. Wiley, New York, 1966.

DIE PHASEN UND DIE INHALTLICHEN EIGENHEITEN DER BERUFSIDENTIFIKATION

KORNELIA HELEMBAI

Auf Grund der Theorien und der empirischen Forschung der Berufswahl scheint die von einem neuen Standpunkt vorgenommene Annäherung der Berufsidentifizierung im Interesse der wirksameren Erziehung zum Beruf zweckmässig zu sein. Die Hauptzielsetzung der Studie ist, die Berufsidentifikation aus dem Aspekt des sozialen Lernens zu analysieren. Diese Analyse kann zur Verfassung der auch für die Praxis „operationalisierbaren“ Etappen und inhaltlichen Eigenheiten beitragen.

ПЕРИОДЫ ОТОЖДЕСТВЛЕНИЯ С ПРОФЕССИЕЙ И ЕГО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

КОРНЭЛИЯ ХЕЛЕМБАИ

На основе опыта теоретического и эмпирического исследования проблемы профориентации в интересах более эффективного воспитания выбора профессии целесообразным кажется новый подход к вопросу отождествления с профессией.

Главная целевая установка работы — анализ профориентации с точки зрения социального учения, который и на практике может содействовать формированию определенных периодов и содержательных особенностей.

KÍSÉRLETEINK A BOTANIKAI TANTÁRGYAK HATÉKONYSÁGÁNAK FOKOZÁSÁRA

KISS ISTVÁN

I. Bevezetés

A Szegedi Tanárképző Főiskola botanikai tantárgyaiban az 1950-es évek elejétől két évtizeden át több irányú kísérletezést folytattunk az oktató-nevelőmunka hatékonyabbá tételére. Kísérleteink kezdetben főként tartalmi, később mindinkább módszerbeli jellegűek voltak, s végül az előadások és a gyakorlati foglalkozások kiscsoportos szintéziséhez vezettek. Elsőrendű feladatunk volt, hogy a tanárképző munka korszerűsítésével teljes mértékben kielégítsük társadalmunk igényeit.

Oktató-nevelőmunkánk *tartalmi* kérdéseire vonatkozólag már az 1950-es évek elején megláttuk a legsürgősebb teendőket. A kint működő volt tanítványok ugyanis néha belátogattak a Növényteni tanszékre egy-egy mezőgazdasági vonatkozású témában való tájékozódás végett. Elmondták, hogy működési helyükön mezőgazdasági jellegű beszélgetéseken vesznek részt, előadást is tartanak, s ezen a téren kérnek segítséget. Az általuk megjelölt témakört mindig részletesen megbeszéltük. A községekben ugyanis ritkán volt található mezőgazdaságilag képzett szakember, ezért őket, mint biológia szakos tanárokat is kérték mezőgazdasági beszélgetéseken való részvételre, vagy ilyen jellegű előadások tartására. E fiatal tanárok tudták, hogy Főiskolánk elődjén volt Mezőgazdasági tanszék, ahol korábban magam is dolgoztam tanársegédi munkakörben. A mezőgazdasági tennivalókban eléggé járatos voltam, felső mezőgazdasági alapképzettségem is volt, ezért szívesen álltam rendelkezésükre. Meghívás alapján magam is részt vettem egy termelősövetkezeti tanácskozáson, amelyen HORVÁTH IMRE, a József Attila Tudományegyetem későbbi botanikus professzora is jelen volt. Említettem neki, s a tanácskozáson is beszéltem róla, hogy a termelősövetkezeti mozgalmat botanikai tantárgyainkkal nekünk is segítenünk kell. Később még több hasonló megbeszélésen vettem részt, JÓSA ZOLTÁN tanárképző főiskolai docens kartársammal.

Főiskolánkon a régi Mezőgazdasági tanszék megszűnt, az akkori ideiglenes tanterv mezőgazdasági ismeretek nyújtását nem írta elő, ezért a meglátott szükségesség alapján botanikai előadásaimba sok mezőgazdasági ismeretet iktattam be. Így került ismertetésre a vetésforgás vagy váltógazdálkodás lényege, a talajművelési rendszerek fejlődése, okszerű talajelőkészítés őszi és tavaszi vetésű növények részére, a talaj növényeket tápláló anyagai, tápanyagutánpótlás módjai, leggyakoribb vetési formák, a növények ápolása, védelme, legfontosabb művelési növényeink, gyümölcsös telepítése, gyümölcsfák koronanevelése stb.

A tanárképző főiskolai ideiglenes tanterv javításának központi kérdése arra keresett választ, hogy a korábban meghatározott tananyagot mivel kell még kiegészíteni, illetve a régi tananyagból mit és mennyit kell elhagyni és az új anyagnak helyet biztosítani. *Ez a központi kérdés kellő alkalmat nyújtott arra, hogy javasoljam a mezőgazdasági irányú ismeretnyújtás tantervi bevezetését, amely a biológia szakos tanárok képzését a társadalmi fejlődés érdekében hatékonyabbá teszi.* E javaslat tantervi munkánk tartalmi jellegének legdöntőbb része volt, de nagymértékben elősegítette mód-

szerbeli kísérletező munkánk gyorsabb kiteljesedését is, annak részben meghatározója volt.

A továbbiakban ismertetjük a mezőgazdasági irányú képzés bevezetését és továbbfejlesztését, a botanikai előadások és gyakorlati foglalkozások kiscsoportos szintézisét, majd a tanárjelöltek iskolai és társadalmi munkára való felkészítéséről szólunk.

II. A mezőgazdasági irányú képzés bevezetése és továbbfejlesztése

Kísérleteink kezdetét főként az jelentette, hogy 1951-től a növényrendszertan tananyag bizonyos részeit a gyakorlati foglalkozások körébe utaltuk. Az így nyert időtartam sokat jelentett a mezőgazdasági növénytermesztés legalapvetőbb részeinek ismertetésére.

A mezőgazdasági irányú képzésre még a tantervbe való felvétele előtt igen jó alkalmakat nyújtottak a szakdolgozatok íratása és a tudományos diákköri foglalkozások. A szakdolgozatok és a tudományos diákköri pályamunkák egész sora tanúsítja, hogy tanítványaink szívesen foglalkoztak a növénytermesztés, általában a megművelt terep botanikai vonatkozásaival. Néhány hallgató működő agronómusokkal alkalmazott botanikai témán is dolgozott. Egy kísérleti téma országos tudományos diákköri konferencián is előadásra került. Az 1950-es évek első felében ilyen irányultságú volt B. VINCZE Lajos kedves tanítványunk, aki iskolai tanulóival melegházi növénytermesztést szervezett, abba a község érdeklődő felnőttjeit is bevonta, majd ártéziskút fúratásával kiterjedtebb növénytermesztésbe kezdett. Kitarató munkáját, szerény, de az embereket megértő, velük beszélni is tudó egyéniségét hamarosan az a kitüntetés érte, hogy termelőszövetkezeti elnökké választották.

Az 1950-es évek közepére a mezőgazdasági irányú képzés fontosságát növelte az a körülmény, hogy az új általános iskolai tanterv fokozottan mezőgazdasági vonatkozású biológiai oktatást igényelt. *Főként ez eredményezte, hogy 1955-től a tanárképző főiskolákon megvalósult a programos mezőgazdasági irányú képzés. Az Alkalmazott növénytan elnevezésű tantárgyban kerültek ismertetésre a növénytermesztés alapkérdései.* Ennek első programját (tematikáját) az Egerben tartott szakbizottsági értekezlet határozata alapján nekem kellett elkészíteni. Ez az új tantárgy tartalmazta a szántóföldi növénytermesztés, kertészet, a rét- és legelőművelés, valamint az erdőgazdálkodás és a növényvédelem alapismereteit. E tárgy oktatása eleinte nehézségekkel is küzdött, mivel gyakorlatias oktatásához inkább csak Szegeden voltak meg a tárgyi feltételek, pl. berendezett kis gazdasági terület. Eleinte központi jegyzet sem segített a hallgatókat.

A mezőgazdasági irányú képzés jelentősége az 1950-es évek második felében tovább fokozódott. Ehhez nagymértékben az is hozzájárult, hogy megvalósulás előtt állott a magyar mezőgazdaság szocialista átszervezése. *Az 1950-es évek végén megkezdődött a mezőgazdaságtan szakos általános iskolai tanárok képzése is, a biológiai és a földrajzi tantárgyakkal összekapcsoltan.* Ennek első tantervi tervezetét megbízás alapján elkészítettem. Ez a Művelődésügyi Minisztériumban megvitatásra került, s annak tartalmával és vizsgatervével a Földművelésügyi Minisztérium kiküldött képviselője is egyetértett. A mezőgazdasági tantárgyak előadása azonban — külön tanszék hiányában — mindenütt a két biológiai tanszéken folyt, jelentős mértékben a tanszéki oktatók bevonásával. Ebben magam is dolgoztam^{4a}.

A tanárképző főiskolákon az önálló mezőgazdasági tanszékek felállításának kérdéseit Szegeden 1962 tavaszán tartott ankét vitatta meg. Ezen a Művelődésügyi Minisztérium és a tanárképző Főiskolák képviselőin kívül mezőgazdasági intézmények és tár-

sadalmi egyesületek kiküldöttjei is megjelentek. Az ankét egyhangú állásfoglalással szükségesnek látta az önálló mezőgazdasági tanszékek létesítését. Ez is nagy vívmány volt.

Az oktatás biológia-földrajz-mezőgazdaságtan szakcsoportosítással folyt. Azok a hallgatók, akik a biológiai és földrajzi tárgyak mellé nem mezőgazdaságtant, hanem testnevelést vagy rajzot választottak, az alkalmazott növénytan előadásokat tovább is hallgatták. Az általános iskola felső tagozatának Élővilág c. tantárgya ugyanis igen jelentős mértékben gyakorlatias jellegűvé vált, s az életkori sajátosságoknak megfelelően mezőgazdasági alapismereteket is nyújtott. Ennek megfelelően 1962-ben az alkalmazott növénytan tantárgy is egységes jegyzetet kapott, amelynek megírásával a Művelődésügyi Minisztérium engem bízott meg. E kétkötetes jegyzet tömören nyújtotta a talajtani, talajművelési, általános és részletes növénytermesztéstani, kert- és szőlőművelési, rét- és legelőgazdálkodási, erdőgazdálkodási és növényvédelmi alapismereteket.^{3,4} Kezdetben a Mezőgazdasági Szakbizottságot is segítettem.

A magyar mezőgazdálkodás szocialista átszervezése igen nagy eredményt képvisel. A nagyüzemi forma termelékenység és gazdaságosság tekintetében messze túlszárnyalja a kisüzemi szintet, s ez az életszínvonal további emelkedésének alapja. A szocialista átszervezés nagy társadalmi vívmánya az is, hogy megszűnt a cseléd sors amely sok esetben az egyéni lét kiteljesedésének gátja, a kilátástalanság okozója volt. Az átszervezésben a felnőttek meggyőzése, az esti beszélgetések rendezése döntő jelentőségű lehetett. Nem tagadható az iskolai oktató-nevelőmunka hatékonysága sem, s bizonyos, hogy a nevelésnek a további fejlődésben is szerepe lesz.

III. Az előadások és gyakorlatok viszonya, a szintetizált kiscsoportos oktatás megvalósítása

Mint a leendő nevelők nevelői tudatában vagyunk annak, hogy a diákból, a főiskolai vagy egyetemi hallgatóból való tanárrá válás nem egyszerűen csak ismeretgyarapodás kérdése. Úgy látjuk, hogy az egyedi személyiség fejlődésének olyan sajátos metamorfózisa ez, amelyben a megismerési és ismeretátadási vágyakozással együtt a meglevő vagy ébredező hivatásérzet felelősséggel párosult hivatástudattá, majd az egész egyéni létet betöltő hivatásszeretetté alakul. Mi az ismeretek átplántálásától a személyes példamutatásig mindent nevelői célzattal cselekszünk, hogy tanítványaink jövőre vagy azután ezekkel tovább formálhassák kis tanítványaik, gyermekeink, unokáink nyiladozó értelmét a becsületes, munkaszerető életre ...

Korunk tudományainak ismeretállaga gyorsulásszerűen gyarapodik, s a jövőt is számításba vevő, jövőbe irányuló felsőoktatásnak ehhez alkalmazkodnia kell. A mai felsőoktatásnak nem az ismeretek halmazát kell nyújtani a jövő nevelői, általában a jövő értelmisége számára, hanem a személyiség alkotó jellegének kialakításával azt kell elérnünk, hogy a leendő szakember minél előbb eljusson az állandó önképzés-önnevelés szükségességének belátása és megvalósítása fokára. Alapvetően fontos, hogy a felsőoktatás szakmák szerinti tantárgyainak tananyagát képző-nevelő célzattal válogassuk ki, de döntő jelentőségű kérdés az is, hogy milyen oktatási formában, hogyan, mivel és milyen hatékonysággal sajátítják el neveltjeink ezeket a felismert értékeket.

Régi tapasztalat, hogy az ún. *cselekedtető tanítás* nagy hatásfokú. Az érzékelés minden ismeret forrása, s a cselekedtető tanítás vagy tanulás során az érzetek, észleletek több érzékszerv igénybevételével, több „csatornán”, több „kapun” át hatolnak a tudatba. Az így szerzett ismeretek erősebben rögződnek, színesekké válnak, szinte

„élnék”. A cselekedtető tanítás és cselekvő tanulás világos képzetekhez vezet, ezáltal a jelenségek, tények közötti összefüggések is jobban felismerhetők.

A cselekedtető tanításnak, a „*Cselekvés iskolája*” elnevezéssel Szegeden hagyományai vannak, éppen Főiskolánk elődje, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola révén. *Ide vonatkozóan Főiskolánk centenáriumi ünnepségén 1973-ban Szegeden POLINSZKI KÁROLY miniszterhelyettes ünnepi előadásában a következőket mondta: „A főiskola mellett 1929-ben kezdte meg működését a gyakorlóiskola, amelynek tanári testülete az akkori igazgatóval, KRATOFIL DEZSŐVEL az élen nagy hatással propagálta az ott folyó módszertani munkát: a tanulók tevékenységére, aktivitására épülő oktatást.”*¹⁰

Abban a szerencsében részesültem, hogy 1929-től mint főiskolai és egyetemi hallgató megismerhettem ezt az iskolát, igazgatójának és tanári testületének országosan elismert munkásságát. Engedtessek meg, hogy két szakvezető tanárának példaadó munkáját külön is méltassam. JEGES SÁNDOR a biológia (természetrajz) és a kémia szakvezető tanára volt. Természetrajz óráin a mezőgazdasági vonatkozásokat különösen hangsúlyozta, példát mutatott a valóban gyakorlatias tanításra. Korábban Orosházán felső mezőgazdasági iskolában is tanított. Kémia óráin olykor a tanulók maguk is kísérleteztek. *Udvarhelyi Károly* a földrajz szakvezető tanáraként dolgozott. Tanulói a térképen igen jól tájékozódtak, s a tájakat és országokat logikus szempontsorrend szerint jellemezték. Az egyes tájak természeti viszonyai alapján azok életére is hozzávetőlegesen következtetni tudtak. Mindkét fiatal tanár valóban a cselekvés iskoláját alakította ki. Felfogásukat egy alkalommal így fogalmazták meg: „Keressük a jobbát, de a jobbnál még jobbát is lehet találni!”

A szegedi „Pedagógiai műhelyben” látottak és tanultak alapján érlelődött meg tanítóképző-intézeti tanári munkám 12 esztendeje alatt elhatározásom: Le kell szállni a katedráról, s a „pedagógia műhelyében” *a kérdeve kifejtés módszerét tantárgyainkban át kell formálni a megfigyeltetve kifejtés, a kutatgatva kifejtés, vagy a kísérleteztetve kifejtés módszerévé.* Ezáltal az ismereteket nemcsak tanítjuk, hanem azokat többnyire meg is tanítjuk... Továbbá: a tanítási óra ne egyszerűen csak a kényelmes feleltetés vagy hiú fölényeskedés, másik oldalról pedig a félelem és a „drukkolás” színhelye legyen, hanem a szellemi építésben és épülésben fáradozók munkaközösségének színhelye... Ez a törekvésem a szegedi főiskolára 1949-ben történt áthelyezésem és kinevezésem után is megmaradt.

A főiskola Növénytani tanszékén a laboratóriumi gyakorlati oktatási forma szerepével, illetve az előadás és a gyakorlati foglalkozás viszonyával tantárgyaikon belül 1949—1950 óta foglalkoztunk. E munka szükségsszerűvé vált, amikor az 1950-es évek legelején elhatároztuk, hogy botanikai tantárgyainkba a legfontosabb mezőgazdasági ismereteket beépítjük. A mezőgazdasági kiegészítések részére helyet és időt csak azáltal biztosíthattunk, hogy az előadási tananyag bizonyos részeit a gyakorlati foglalkozások körébe utaltuk. A vizsgákon tapasztaltuk, hogy tanítványaink tudásszintje nem csökkent, sőt bizonyos vonatkozásokban még emelkedett is. Visszaemlékezve mondhatom, hogy a mezőgazdaságtani kiegészítés módszertani kísérletező munkánkra nézve meghatározó volt, mivel az előadás és a gyakorlati foglalkozás viszonyával halaszthatatlanul foglalkoznunk kellett.

A botanikai oktatás gyakorlatiassága terén felmerülő kérdéseket 1951-ben tanulmányként foglaltam össze, amelyet főiskolánk Növénytani tanszékén a tudományegyetem kiküldött képviselőivel meg is vitattunk. Kifejtettem, hogy tanítványainkat az iskolai munkára való felkészítés mellett arra is nevelni kell, hogy majd mint működő tanárok környezetükben meglássák azokat a gazdasági-társadalmi kérdéseket, amelyek megoldásában maguk is aktív szerepet vállalhatnak. E munkát

már a társadalmi fejlődés határozottan követeli. Erről a munkáról — kérés alapján — a helyi napilapban röviden beszámoltam¹.

A tartalmi kiegészítő munkával párhuzamosan tehát szaktárgy-didaktikai megfigyeléseket is végeztünk, amely az ötvenes évek közepén határozott módszertani kísérletezéssé alakult. Az 1955—56-ik tanévtől kezdve a mit, miért, mikor és hogyan kérdésekre vonatkozó válaszkeresés konkrét kísérleti téma formáját öltötte. Előadási órák tartásán kívül gyakorlati foglalkozások vezetését is vállaltam, s tapasztalataimat munkatársaim szintén kedvező tapasztalataival egybevetve elhatároztuk, hogy a tananyagot az előadási és gyakorlati foglalkozások között a továbbiakban differenciálni próbáljuk. E próbálkozás több irányban folyt és több alkalommal is újra kellett kezdeni, mivel a főiskolai tanterv az 1950-es évek közepétől az 1960-as évek elejéig több ízben is változott. Ez kedvező volt az előadási és gyakorlati órák többirányú összehangolása szempontjából, de hátrányosan is hatott, mert késleltetett bennünket egy-egy konkrét munkamenet kidolgozásában. Ennek ellenére a Felsőoktatási Kutató Csoportnál szaktárgydidaktikai kísérleteink köréből három témát be is jelentettünk.

A következőkben szaktárgydidaktikai kísérletező munkánkat ismertetem. Szólni kell az előadások és gyakorlati foglalkozások időbeli viszonyáról, valamint e két fő oktatási forma kiscsoportos oktatási formába való szintéziséről.

1. Az előadások és a gyakorlati foglalkozások időbeli viszonya

Tapasztalataink alapján abból indultunk ki, hogy az előadási órákon a hallgatók aktivitását, figyelmük lekötését jelentősen fokozhatja az, ha az előadás témaköréből már konkrét tapasztalatokkal, saját megfigyelésekkel rendelkeznek. Ez pedig akkor válik lehetővé, ha a gyakorlati foglalkozások az illető témákban az előadásokat megelőzik. Ily irányban két óratípust dolgoztunk ki, több féléven át történő kipróbálással.^{6,7}

Első óratípus. Olyan gyakorlati foglalkozás, amelyen bizonyos témakörök csak gyakorlati órán, a hallgatók öntevékenységeire alapozva kerültek feldolgozásra. Főként kompromisszumos megoldás volt ez annak érdekében, hogy a beiktatott mezőgazdasági ismeretek megtárgyalásához időt nyerhessünk. Hallgatóink belátták ennek helyességét, hiszen így olyan mezőgazdasági ismeretekhez is juthatnak, amelyekre mint kint működő tanároknak majd szükségük lesz. Erre csak a kezdeti időszakban az alkalmazott növénytan tantárgy, illetve a mezőgazdaságtan szakos képzés bevezetéséig volt szükség.

Második óratípus. Valamely témakörben előadást előző olyan gyakorlati óra, amelyen a saját vizsgálatokkal, olykor szinte kutatva-tanulással megszerzett ismeretek hamarosan vagy néha későbbi időpontban kerültek előadási órán megtárgyalásra. A gyakorlati órának nagyon kedvező formája. Ennek értékelésekor az oktatási folyamat fő mozzanataiból kell kiindulnunk.

Az oktatás általános elmélete az oktatási folyamatnak 6 fő mozzanatát különbözteti meg. Éspedig 1. a konkrét anyag nyújtását, 2. a tények elemzését, 3. az általánosítást, 4. a rögzítést vagy megszilárdítást, 5. a gyakorlati alkalmazást és 6. az ellenőrzést és értékelést. E mozzanatok mindegyike az oktatási folyamatban meghatározott szerepet, funkciót tölt be. Most nézzük meg, hogy az előadásnak mit kell teljesítenie akkor, ha a gyakorlati foglalkozás előadást követő, s mit akkor, ha a gyakorlati foglalkozás az előadási órát megelőzi. Figyelmünket először az első, a második és a harmadik fő mozzanatra kell irányítanunk.

Az előadást követő gyakorlati foglalkozás esetében az előadásnak az első három mozzanatot okvetlenül teljesítenie kell. Vagyis tények közlésével új anyagot kell nyújtania, ezt a továbbiakban elemeznie kell, majd általánosítást tehet. Ha viszont a gyakorlati foglalkozások valamely témakörben az előadást vagy előadásokat megelőzik, akkor az előadásnak inkább csak a második és harmadik fő mozzanatot kell teljesítenie. Azaz a már meglevő, a gyakorlati foglalkozáson szerzett tényanyagot kell elemeznie, s ennek alapján általánosítást levonnia.

Tapasztalataink alapján általában mondhattuk, hogy a sok új tényanyagot tartalmazó téma esetében az előadásokat előző gyakorlati foglalkozások sokkal jobb eredményre vezettek. Valamikor magam is tapasztaltam, hogy milyen felüdítően jó volt az olyan előadásoknak részese lenni, amelyeknek tényanyagát legalább részben saját tapasztalásból már ismertem. Ilyenkor a professzor okfejtését teljes figyelemmel követhettem, vele együttaladhattam, vele szinte „beszélgettem”, „társalogtam”, s magam is részt vehettem az általánosítások levonásában, törvényszerűségek felismerésében. Az ilyen előadások nagy nevelő értékűek, mert megmutatják, hogy a valóságból feltárt tényanyagon eszközölt gondolati tevékenység révén miként juthatunk el a lényeg megértéséhez. Az ilyen előadások után néha ezt gondoltam: „most nemcsak néztem, hanem valóban láttam is.” És ez, ahogy akkoriban néhányan mondtuk: „a homlok mögött” örömrészt keltett.

Kísérleteinkkel nagymértékben sikerült az előadásra alapozott oktatás olykor deduktív jellegét csökkenteni. Az előadásokat előző gyakorlati foglalkozások az előadásokat értékesebbé teszik, s nemcsak arra irányulnak, hogy a hallgatók az előadás tényközlései után az élő valóságból valami konkrétumot is lássanak. Ha a hallgatók az előadás tényanyagát, vagy annak jelentősebb részét a valóságban már látták, akkor őket az előadás menetébe is be tudtam vonni, a tények elemzésében és az általánosítások levonásában ők is részt vehettek. Néhányuk esetében a gondolkodást tükröző arcvonásokból, vagy a szemek „csillogásából” következtetni lehetett: értékelik, hogy ők is „szóhoz juthattak”.

Több alkalommal gondoltam arra, hogy milyen jó lenne, ha ezt az oktatási folyamatot nem kellene két részre bontani: előadást előző gyakorlati foglalkozásra és gyakorlati órát követő előadásra. Jó lenne ezt a két eredményes oktatási formát még eredményesebbé tenni, összeolvasztani. Tapasztalatainkat 1968-ban így összegeztem: „A fejlődéstörténeti növényrendszertan és a növényföldrajz azok a kollégiumok, amelyek az elméleti órákat előző gyakorlati foglalkozásokat leginkább meghálálják. Valószínű, hogy ez utóbbiak akkor lennének legeredményesebbek, ha minden foglalkozás »gyakorlati« volna, ha minden órát kis csoportokban mint gyakorlati órát lehetne megtartani! Az ilyen foglalkozások azonban csak a saját munkával végzett ismeretszerzésig volnának »gyakorlatiak«, mert egyazon foglalkozáson belül is időnként áttérnénk a nyert tények elemzésére és az általánosításokra, amelyek viszont már elsősorban az előadási óra funkciói. Így egyesíteni lehetne az előadási és gyakorlati oktatási formát, egyesíteni lehetne egy oktatási formában az önálló munkával végzett tapasztalatszerzést és az azon tovább eszközölt gondolati tevékenységet. Ez volna az az órátípus, amellyel fel lehetne oldani az elméleti és gyakorlati órák kötöttségét, illetve amellyel le lehetne bontani azt a merev válaszfalat, amely az elméleti és gyakorlati órák között általában mutatkozik.”^{6,7}

Ezt végül meg is valósíthattuk a fejlődéstörténeti növényrendszertan kiscsoportos szintetizált formájának megszervezésével. Ezt a tanárképző főiskolák 1970–71-ben életbe léptetett ún. reform-tanterve tette lehetővé.

2. Az előadási és gyakorlati órák kiscsoportos szintézise

A kiscsoportos szintézis a tanulmányi munkának mennél inkább egyénekre való lebontása érdekében áll. Szervezésekor az évfolyam létszámát annyi kiscsoportra osztjuk, hogy mindegyikbe 10—12 hallgató kerüljön. Mint oktatási formának lényege az, hogy az előadásra és gyakorlatokra tantervileg adott órák számát egy foglalkozásba egyesítjük. Munkamenetére jellemző, hogy a feldolgozandó témakörben a gyakorlati órának megfelelő *kutató-munkaszakaszra* nyomban a *magyarázó-értelmező munkaszakasz* következik, amely utóbbi az előadási oktatási formát képviseli. A saját vizsgálódó munka után tehát azonnal áttérünk a feltárt tények elemzésére, megvitatására, az összefüggések felismertetésére, az általánosítások, törvényszerűségek kifejtésére.

Az ilyen kiscsoportos szintézis nagyon lényeges előnye az, hogy a kutató munkaszakaszra mindjárt a magyarázó-értelmező munkaszakasz következik, vagyis a hallgatók önálló munkájával feltárt tényeket nyomban elemeztetjük, mégpedig *megvitató*, illetve *vitatkozó* formában. Mindenki hozzászólhat a tapasztaltakhoz, vitázva kifejtheti véleményét, s ez többnyire emlékezetes nyomokat hagyva már átnyúlik a megrögzítés mozzanatába, azaz részben a megrögzítés funkcióját is teljesíti. Külön jelentős pozitívuma a kiscsoportos szintézisnek az, hogy a hallgatók *hozzászólásai, vitatkozó megjegyzései egyúttal tudásuk mértékét, megfigyelő, következtető készségük fokát is tükrözi, ami az oktató részére a tanulmányi munka minősítéséhez is segítséget nyújthat*. A gyakorlati alkalmazás mozzanatának teljesülését segíti a mezőgazdasági tárgyak tanulása. Az együtthaladásnak erős biztosítéka az, hogy a hallgatók egymás tapasztalatait a kutató-megfigyelő munkaszakaszban egybevetik, egymáshoz szinte „tapasztalatcserére” mehetnek. Ezzel egymás munkáját kölcsönösen ellenőrzik, sőt olykor bizonyos mértékig még „minősíthetik” is.

Ide vonatkozóan a lombosmohák (*Musci*) specioseinek tanulmányoztatását mutatom be. A különböző fejlődési állapotú mohapárnákból a hallgatók azzal a feladattal válogathatnak, hogy állapítsák meg a mohanövények szerveit, majd azok legfeltűnőbb szövettani és sejttani jellemvonásait. Versenyszerűen kezdődnek a vizsgálódások, s néhány perc múlva megállapítják, hogy a mohapárna zöld növénykéinek rövid szárcskáik és levélkéik vannak, a párnákból barnás színű nyeles sporangiumok nyúlnak ki, vagyis a mohák spórákkal szaporodó virágtalan növények. A valódi gyökérzet hiányzik, s annak funkcióját a *rhizoidák* részben teljesítik. A szárcskák mikroszkópi vizsgálatával megállapítják: szöveti szerkezetük egyszerű, a hosszmetszetben vezető nyálábrendszer nincs, azt megnyúlt parenchima sejtek helyettesítik. A levélkéik lemezét is csak egyetlen sejtréteg alkotja, ezért rajtuk a gázcserét ellátó stómák sem fejlődnek. Ez utóbbiak a sporogóniumon találhatók. A sporangiumok felnyitásával a spórákat erősebb nagyítással vizsgálják. Ekkor kapják az újabb utasítást, hogy a mohapárnák közötti kis hézagok zöldes árnyalatú felületét is gondosan vizsgálják meg mikroszkóppal. Egyöntetű a megállapításuk, hogy megnyúlt sejtekből álló fonalzat, az ún. *protonema* látható, s ezeken néhol kis rügyszerű képletek fejlődnek. Innen adódik a következtetés: ezekből alakulnak ki a mohapárna kis növénykéi, rajtuk az ivarsejteket termelő *antheridium* és *archegonium* nevű szervekkel. Előbbiek a hímjellegű spermatozoid sejteket, az utóbbiak a nőjellegű petesejteket termelik. Ezekről a növényismeretben már hallottak.

Itt mutattuk be első alkalommal részletesen, hogy az egész növényvilág fejlődéstörténetében két alapvető szervrendszer létezik: az n-kromoszómaszámú *haploid gametofiton* és a 2—n kromoszómaszámú *diploid sporofiton*. A terjedelmes faliképen a haploid állapotot zöld színnel, a diploid állapotot pedig piros színnel ábrázoltuk.

Jól szemléltethették a hallgatók, hogy a növényvilág *filogenezise* során a mohák (*Bryophyta*) után a harasztok (*Pteridophyta*), a nyitvatermők (*Gymnospermatophyta*), a zárvatermők (*Angiospermatophyta*) törzsi kategóriáiban a haploid gametofiton mindinkább redukálódik, s a szárazföldi körülményekhez alkalmazkodott növényi test már diploid, azaz $2-n$ kromoszómaszámú sejtekből épül fel. A diploid növényi test a szélsőséges szárazföldi körülményekhez alkalmasabb. Pl. a szikes talajok növényei között gyakoribbak az ún. *poliploid* szervezetek, amelyekben a kromoszómák száma mindig több mint $2-n$.

Az előbbi részletes elemzések alapján láthatjuk, hogy az előadási és gyakorlati oktatási formák szintézise lehetővé teszi az oktatási folyamat minden fő mozzanatának, funkciójának teljesítését.

Botanikai tantárgyainkban, főként a fejlődéstörténeti növényrendszertanban a hatékonyabb kiscsoportos szintézis bevezetése *néhány feltétel* teljesítését igényelte. A legfontosabbakat a Növénytani tanszéken megadtuk.

1. *Feltétel: Évszakos igazodás a növények virágzási idejéhez.* Legkedvezőbb az a beosztás, amely a kétsziklevelű típusnövényeket ősszel, a telepes növényeket télen és koratavasszal, az egyszikűeket pedig tavasszal nyár elejéig tanulmányoztatja. A Soó Rezső által felállított filogenetikai rendszer alapja az, hogy a zárvatermő növények főkategóriái a mai *Polycarpicae* típusaihoz hasonló ősekből vezethetők le. Az *Angiospermatophyta* phylum származtatása pedig a legkorszerűbb kérdések egyike, ezért ezek képviselőit hallgatóinkkal élő és virágzó példányokon a jónak bizonyuló módon, tanulmányoztatva-tanulással dolgoztattuk fel. A spirociklikus virágot, mint az ősiség legfeltűnőbb jellegét, több növényen is tanulmányoztattuk. Ősz végétől rendszertani sorrendben haladhattunk. A tejsavas és ecetsavas baktériumok mellett a nem kórokozó baktériumokat mindig azok kultúráinak megfelelő időpontban való beállítással jól lehetett tanulmányoztatni. Ehhez hasonló módon biztosítottuk a típusos gombák, zúzómók és mohák feldolgozását. A harasztok törzséből igen lényeges a sporangiumok vizsgálata, amely élő állapotban az erdei pajzsikán (*Dryopteris*), az akváriumban tenyésző vízipáfrányon (*Azolla*), illetve preparátumokkal tanulmányoztathatók. A nyitvatermők (*Gymnospermatophyta*) közül élő állapotban több fenyőféle mindenütt található és tanulmányoztatható. A fenyőféléket a rendszertani sorrenden kívül célszerű a tűlevelek száma szerint is csoportosítani és bemutatni. Tavasz kezdetével mindinkább „kezünk alá dolgozik” az élő természet; következnek egymás után a barkások, majd az egysziklevelűek kategóriái, amelyeket részben élő fajok sokaságával tanulmányoztathatunk. A fűfélék közül részletesen a gabonaféléket, főként a kalász felépítettsége alapján. Bemutathatók a gabonafélék fülecske (*auricula*) képletei is az árpa, búza, rozs és a zab esetében (gabona- vagy régebbi nevén gazda-ábc). — Látható, hogy a zárvatermő növények tanulmányoztatásával való kezdés az egyetlen „kompromisszum”, amelynek alkalmazásával a növényvilág filogenetikai rendszere a maga tudományos sorrendiségében áttekinthető. Ha ezt nem tennők, úgy a törzsfajlódási rendszerezés alapjai elsikkadnának, mivel tél végén, tavasz legelején még nem virágoznak a szükséges növények.

2. *A hallgatói kiscsoportok azonos munkájának biztosítása.* Ez igényli, hogy a szintetizált kiscsoportos oktatás egy oktató kezében legyen. Ha már két oktató vezeti, úgy a munka összehangolandó, ami sikeresen aligha valósítható meg. Az előadásokat előző gyakorlati foglalkozások esetében is legalább a gyakorlati foglalkozásokat vezesse azonos oktató.

3. *A csoportfoglalkozások optimális időpontjai.* Az egyes csoportok foglalkozásai lehetőleg azonos napra, vagy egymáshoz közeli időpontra kerüljenek. Ezt a munká-

ban való együttthaladás, illetve az élő anyag zavartalan feldolgozása egyaránt igényli. A telepes (*Thallophyta*) növények élő anyagon való feldolgoztatását csakis így lehet a megfelelő növekedési, fejlődési állapotra „időzíteni”. E szervezetek növekedése és szaporodása rendkívül gyors, így 1—2 napon belül nagyon túlszaladnak a kívánt fejlődési állapoton.

4. *Kiscsoportlétszám biztosítása.* A kiscsoportos szintetizált oktatási munka sikerét a csoportlétszám nagymértékben befolyásolja, mivel e munkának mennél inkább egyénekre lebontottnak kell lennie. A 10—12-es létszám optimálisnak mondható.

5. *Többlétszám vállalása.* A kiscsoportos foglalkozások szintetizált formája igen jelentős előkészületet, a szokványos „szertári” előkészítésnél sokkal nagyobb, olykor az áldozatvállalásig menő munkatöbbletet igényel az oktatótól. A *virágzó típusnövényeket* olyan tömegben kell begyűjteni minden alkalommal, hogy hallgatónként mindegyikből 2—3 példány is jusson. Az algák tanulmányoztatása élő állapotban tanulságos, különösen az egysejtű *Euglena* és *Phacus*, illetve a telepes *Eudorina* esetében. A cönóbiumos algák közül a *Scenedesmus*, a fonalas algák közül a *Cladophora* és a *Spirogyra* az igazán élményt nyújtó. A nem patogén baktériumok és mikroszkópos gombák kultúráinak beállítása és ellenőrzése ugyancsak sok időt igényel.

6. *Munkaeszközök, szemléltető képek beszerzése, készítése.* Gyakorló és preparálómikroszkópokon kívül célszerű biztosítani legalább egy kutatómikroszkópot is, erősebb nagyítások bemutatására. Vetítők, filmek, színes diapozitív felvételek készítése ugyancsak sok munkát igényel. Szükséges egy nagy színes falkép is, amelyen a növényvilág fejlődéstörténetét mutathatjuk be a haploid gametofiton és a diploid sporofiton eltérő színezésű és szemléletes ábrázolásával.

A hatékonyságra vonatkozó módszertani kísérleteink két típusa különösen hasznos a fejlődéstörténeti növényrendszertan és jórészen a növény szervezettan kiscsoportos oktatásában. „Általában azt állapíthattuk meg, hogy mennél inkább leíró jellegűek stúdiumaink egyes részletei, mennél terjedelmesebb az a minimum-anyag, amely a törvényszerűségek, következtetések, rendszerezési elvek levonásához szükséges, annál inkább hasznot hajtóbbak az elméleti órákat előző gyakorlati foglalkozások.”⁶ Láttuk, hogy kedvező az előadásokat előző gyakorlati foglalkozások szervezése, de még kedvezőbb az eredmény a szintetizált kiscsoportos oktatási forma esetében. Ha az órszám megengedi, a fejlődéstörténeti növényrendszertan szintetizált kiscsoportos oktatása indokolt.

IV. A tanárjelöltek előkészítése az iskolai oktató-nevelő és az iskolán kívüli társadalmi munkára

Bontanikai tantárgyaink egymást kiegészítő szerepűek az iskolai oktató-nevelő és az iskolán kívüli társadalmi munkára való előkészítés területén. Az iskolai és iskolán kívüli munkára való előkészítés kérdését külön kell elemezni, hangoztatjuk azonban, hogy tantárgyaink egymást kiegészítő szerepe kölcsönkapcsolatos összefonódást is jelent.

1. Az iskolai munkára való előkészítés kérdései

Az iskolai munkára való felkészítés terén tantárgyaink közül kétségtelenül a fejlődéstörténeti növényrendszertan a legjelentősebb. E botanikai tantárgyban ugyanis súlypontozottan feldolgozásra kerülnek az általános iskolában is tanított típusnö-

vények, s amelyek gazdasági jelentőségüknél fogva az iskolai tanításban is szerepelnek. Nagy gondot fordítottunk arra, hogy az iskolában is szereplő növénytani alapfogalmakat jelöltjeink több oldalról is lássák, s ezáltal biztonságosan kezeljék.

Kísérleteinkben a tartalmi és módszerbeli munka nemcsak a főiskolai képzést szolgálta, hanem egyúttal iskola- és nevelésközpontú is volt.

a) Példázta az ún. *típus-tanítást*, vagyis azt, hogy az iskolában a növényvilág sokféslegét átfogó nagy kategóriákat nem általánosságban leírva, hanem egyes jellemző faji képviselőjük tanításával kell bemutatni. Az általánosítás sok részletből történő elvonás eredménye, amely csak felsőbb fokon valósítható meg. A típus-tanításban példát nyújtunk arra is, hogy az eleven szemlélet nyújtására mindig törekedni kell.

b) A mennél önállóbb munkára serkentés eredményessége hallgatóinkat arról győzi meg, hogy ezt a módszert majd mint tanárok, saját munkájukban is alkalmazzák, az életkori sajátságok figyelembe vételével törekedjenek kis tanítványaikkal is felismertetni, „felfedeztetni” a természeti jelenségek törvényszerűségeit.

c) Előadásaink, vagy szintetizált kiscsoportos foglalkozásaink során esetenként arra is rámutattunk, hogy a főiskolai oktatás szerkezete, az anyag terjedelme és elrendezése szükségszerűen más, mint a középiskolai vagy az általános iskolai tanításban. Ez a megvilágítás főként a maximalizmus kiküszöbölése miatt jelentős. Régebben a fiatal kezdő tanárok némelyike hajlamos volt arra, hogy a kis tanítványoknak „előadásokat” tartott, utánozva azt, amiben felsőfokú tanulmányai során részesült. Az általános iskolában is szereplő növények főiskolai feldolgoztatása alkalmával mindig utaltunk arra, hogy azokat az általános iskolában hogyan és milyen terjedelemben kell tanítani. Megemlítettük, hogy a főiskolai oktatás azokat az ismereteket, amelyek egy-egy iskolai tanítási órán szerepelnek, néha több tantárgyban és esetleg egymástól időben is távolesően nyújtja. Mindez a tantárgyak egymásraépüléséből és sajátos belső logikájából következik. Ugyanakkor tudatosítottuk jelöltjeink előtt azt is, hogy az ilyen főiskolai ismeretszerzés nemcsak az általános iskola felső tagozatára nyújt anyagot, hanem a színvonalas kulturális munkához, a tudományos nivójú népszerűsítő, népművelési előadások tartásához, s nem utolsósorban a folytonos önművelés és önnevelés munkájához is.

2. Jelöltjeink felkészítése a társadalmi munkára

A tantárgyak egy-egy szaktudomány diszciplináris tudásállagának hivatalos tantervi szüredékei. képzés-nevelés célzatával válogatott ismeretek zárt egysége. Ez alap az iskolai és iskolán kívüli munkában egyaránt. A tantárgyak keretében ugyan, de kevésbé kötött vagy kötetlen ismeretszerzési források a terepgyakorlatok, a szakdolgozat készítése és a tudományos diákköri munkában való részvétel.

A terepgyakorlatok. Az ismeretszerzésben és az ismeretek rögzítésében egyaránt jelentős oktatási lehetőség. A tanév során az élő természetet vesszük be állandóan a tanterembe vagy laboratóriumba ismeretszerzés céljából, a terepgyakorlat nyújt lehetőséget arra, hogy a tudást is kivigyük az élő természetbe. A terepgyakorlatok által jelöltjeink biztonságosabban mozogtak a tájban, a táji környezetben sok összefüggést ismertek fel, s többek között ráeszméltek a természet- és környezetvédelem nagy társadalmi fontosságára.

Szakdolgozat készítése. A szakdolgozat tantervileg kötelező tanúságtétel arról, hogy a tanárjelölt valamely tudomány területén önálló búvárkodásra képes, s szabatos beszámolót tud készíteni elmélyedése, kutatása területéről. Ez már kitekin-tést is nyújthat a tudományos megismerés tágabb mezője felé. A munkát konzultációs

megbeszélésekkel segítették. E munkák többségükben szaktárgyi, régebben gyakran agronómiai vonatkozásúak voltak, sőt készült természetvédelmi dolgozat is. A természet védelme nagy társadalmi ügy, rendelkezések biztosítják, de iskolai vonatkozásban nevelésközpontú is, mint azt a tanulók szép könyve is kifejezte: „Bármilyen hatásosak ezek a rendelkezések, a legnagyobb védelmet az a szeretet jelenti, amely népünk minden egyes értelmes gondolkodó fiában kell, hogy éljen hazánk természeti ritkaságai és szépségei iránt.”⁹ Ezt a szeretetet a nevelői tevékenység sikeresen ültette át pl. Pusztaföldváron a fiatal fejekbe és a felnőttek lelkébe egyaránt. Itt a község vezetősége tájvédelmi ankétot is szervezett a Nagytatársánc nevű bronzkori földvár maradványainak és ősi növényeinek védelmére.

Tudományos diákköri munka. Nem kötelező, de az előbbieknél még nagyobb tekintési lehetőséget nyújtott az oktató-nevelőmunkát segítő tudományos vagy társadalmi élet kérdéseire. Tudományos diákkörünk mindig jelentős létszámú volt, s szervezésekor arra törekedtünk, hogy tanszékünk ne csupán oktatói kutatásokkal nőjön bele a Dél-Alföld tájába, hanem tanítványaink lelkes munkájával is. E foglalkozások igen alkalmasak voltak arra, hogy tanítványainkat a tájbeli környezet megoldandó kérdéseinek felismerésére és azok önálló tettekre kész munkálására neveljük. A Dél-Alföld három természeti értékének védelmére tettünk javaslatot, majd azok tudományos felügyeletébe is részt vettünk. A témák több irányban szaktárgyiak voltak, gyakran agronómiai vonatkozásokkal, majd nagy teret nyert a természet- és környezetvédelemre való irányulás. A munkák többsége az országos tudományos diákköri konferenciákon szerepelt, néhányat I. díjjal tüntettek ki, s egy pályamunka külföldi bemutatásra is került.

V. Utószó

Előbbieken láttuk, hogy botanikai tantárgyaink tartalmi és módszertani kérdéseire irányuló kísérletek az előadás és a gyakorlati foglalkozás hatékonynak bizonyuló kiscsoportos szintéziséhez vezetett. *Az előadásokat előző gyakorlati foglalkozások szervezésével nem az előadások háttérbe szorítását vagy megszüntetését akartuk, hanem éppen ellenkezőleg: az előadás nevelőértékét kívántuk emelni.* Régente, mint hallgatók tapasztalhattuk, hogy némely előadás csupán pusztá leírás vagy adathalmaz közlése volt. Ezek tanulásakor éreztük, hogy a szimplán lexikális tudás csak poros könyvtár, s mennél nagyobb, annál nehezebben kereshető meg benne a használható valami. Kísérleteinkkel azt akartuk elérni, hogy az előadás a tények elemzésének, megvitatásának, az értelmes általánosítások, a kulturált szakmai gondolkodás, illetve a nevelési munkára való felkészítés, a felelősségérzettel párosult hivatástudat és az oktató egész lényét betöltő hivatásszeretet kialakításának színhelye és intézményes formája lehessen.

Csakis az előadást előző gyakorlati foglalkozásokkal biztosíthattuk annak feltételeit, hogy tanítványaink az előadások aktívan gondolkodó munkatársaink legyenek, lelkünk együtt dolgozzanak, hogy a jelenségek átélésével sajátítsák el az oktatás és nevelés szempontjából hasznosnak minősített ismeretanyagot.

További kísérleteink során még előbbre jutottunk azért, hogy valamely témakörben egy oktatási formába öntöttük az előadás és a gyakorlati foglalkozás ismertett funkcióit, megvalósítottuk a még hatékonyabb *kiscsoportos szintézist*. Nem tűnt el az előadás, csak részekre tagolódott és nevelői funkciója még tovább emelkedett, mivel tanítványaink még közvetlenebbül munkatársainkká váltak. Mindez tetemes időmegtakarítást is jelentett: nem kellett külön időpontokban gyakorlati foglalkozásra és előadásra bejönni.

A kiscsoportos szintézist csak a *fejlődéstörténeti növényrendszertanban* valósíthattuk meg, a *növénysszervezet* esetében csak az előadást előző gyakorlati foglalkozás szervezéséig jutottunk. A *növényélettanban* csak bizonyos anyagrészek voltak alkalmasak arra, hogy a gyakorlati foglalkozások az előadásokat megelőzzék. Az *örökléstan* esetében néhány kísérlet bemutatásáig jutottunk, s az előadások néhány témája alkalmas volt arra, hogy a „cselekedtető” feldolgozásba a hallgatóságot is bevonjuk. Pl. a dihibrid öröklésmenet táblára rajzolt négyzethálózatának egyes négyzeteit a hallgatók töltötték ki, s e „cselekvéssel” szinte már meg is tanulták a lényegét.

A „jövőbeirányulás” érdekében tudatosítottuk tanítványaink előtt, hogy az oktató-nevelőmunkát végzőknek el kell jutniuk az állandó önképző-önnevelő munka szükségességének belátása és megvalósítása fokára. Az ismeretvilág gyorsulásszerű gyarapodása igényli a „felszínen maradást”, a megismeréssel való „lépéstartást”. A „jövőbe irányulásnak”, vagyis a jövőben való hatékony munkálkodásnak ez előfeltétele. Ezért a részükre új ismeretet mindig abból a szempontból értékeljük, hogy azt hol, mikor és hogyan használhatják fel saját munkájukban. Az ismeretek céltalan halmozása szükségtelen, sőt veszedelmes is lehet, mert béníthatja az alkotó kezdeményezést, enerválja az értelmi dinamizmust, nem engedi kialakulni a mindig újat és jobbat kereső képzelet sokrétűségét és gazdagságát. Ide vonatkozóan nagyon találó SZENT-GYÖRGYI ALBERT megállapítása: „A tudás szent tehát, és én arról akarok beszélni miképpen fejthetjük meg anélkül, hogy a szárvaival érintkezésbe kerüljünk.”¹¹

A „jövőbe irányulással” kapcsolatban felvetődött az a kérdés is, hogy az ismeretek gyorsulásszerű gyarapodását meddig képes követni a tanulás és a tanítás. Erre SZENT-GYÖRGYI szellemében így lehet válaszolni: „... az ismeretek szüntelen bővülése szüntelen általánosításra, szüntelen egyszerűsödésre is vezet s ezért az iskola mindig képes lesz a folyton gyarapodó ismeretvilág átfogására és átadására.”⁷ Az előbbieken alapján ehhez még hozzátehetjük, hogy az iskolai munkában az ismeretek átadásában a hatékonyságra is szüntelenül törekednünk kell.

Irodalom

1. KISS, I.: Biológiai oktatómunka a Pedagógiai Főiskola növénytani tanszékén. — Délmagyarország VIII., 1952. november 30.
2. KISS I.: A tudományos korszerűség és a világnézeti nevelés a főiskolai oktatásban. — Szegedi Állami Pedagógiai Főiskola Ankétja I—14., Szeged, 1962.
3. KISS I.: Alkalmazott növénytan I. Talajtani, talajműveléstani, általános és részletes növénytermesztési alapismeretek. — Tankönyvkiadó, Budapest 1962.
4. KISS I.: Alkalmazott növénytan II. Kertészeti, rét- és legelőművelési, erdőgazdálkodási és növényvédelmi alapismeretek. — Tankönyvkiadó, Budapest 1962.
- 4.a. KISS, I.: Részletes növénytermesztési ismeretek II. — Tankönyvkiadó, Budapest 1961.
5. KISS I.: A tudományos diákköri munkáról. Hozzászólás Drien Károly előadásához. — „Tanárképzés pedagógiája”. Szegedi Tanárképző Főiskola kiadása 120, Szeged, 1965.
6. KISS I.: Az előadások és gyakorlati foglalkozások viszonya a botanikai tárgyak oktatásában. — A tanárképzés módszertani problémái, Szegedi Tanárképző Főiskola 1967. évi nemzetközi tudományos ülésszaka, 219—229, Szeged, 1968.
7. KISS I.: Az oktató-nevelőmunka megszervezése a botanikai tárgyak körében, különös tekintettel a leendő tanárok iskolai és iskolán kívüli tevékenységére. — Korszerűség és nevelés a tanárképzésben, Szegedi Tanárképző Főiskola IV. Felsőoktatás-pedagógiai Tudományos Ülésszaka, 1970. 125—132, Szeged, 1970.
8. KISS I.: Az előadási és gyakorlati funkciók szintézise a kiscsoportos oktatásban. — Felsőoktatási Szemle XXII., 11, 1973, 663—668.
9. KONTRA GY.: Élővilág. Tankönyv az ált. iskolák VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó Budapest.
10. POLINSZKY K.: A tanárképző főiskolák negyedszázados jubileuma. — Felsőoktatási Szemle XXII., 11, 1973, 641—646.
11. SZENT-GYÖRGYI A.: A tanítás és a bővülő tudás (Ford.: Károlyházi F.). — Fizikai Szemle, 3, 1966.

UNSERE VERSUCHE, DIE WIRKUNG DES BOTANIK-UNTERRICHTS ZU ERHÖHEN

ISTVÁN KISS

Vom Anfang der 50-er Jahre bildeten wir zwei Jahrzehnte lang das synthetisierte Kleingruppen-system der Botanikvorlesungen und -seminare aus.

Einen Teil des theoretischen Materials begannen wir in den Seminaren vor den Vorlesungen zu behandeln, damit die Studenten die Verallgemeinerungen in den Vorlesungen auf Grund des Praxis besser verstehen können. Die besseren Ergebnisse ermöglichten die Synthese der Vorlesungen und Seminare in kleinen Gruppen. Die Vorbereitung dieser Unterrichtsformen brauchte wohl mehr Zeit, aber das Ergebnis war auch viel mehr besser.

In der Studie wird auch die Bildung der Studenten in den Fächern „Landwirtschaftliche Kenntnisse“ und „Angewandte Pflanzenkunde“ dargelegt.

ЭКСПЕРИМЕНТЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО БОТАНИКЕ

ИШТВАН КИШШ

Начиная с 1950-х годов, более 20-летними усилиями, мы сформировали систему, синтезирующую лекции и семинары по ботанике, проходящие в малых группах. Эксперимент начался с того, что — чтобы выиграть время для рассмотрения и изучения сельскохозяйственных тем и вопросов, необходимо некоторую часть теоретического материала по ботанике изучать на практических занятиях, предшествовавших лекциям. Таким образом, наши студенты уже ранее приобретенные в действительности знания, на основе своей учебы, могли прийти к обобщениям на лекционных занятиях. Благоприятные результаты открыли возможность синтеза лекций и семинаров, проводимых в малых группах. Далее стало возможным и обсуждение познанных фактов. Хотя подготовка к занятиям такого типа требует очень много времени, результаты процесса обучения стали намного лучше. В работе рассматриваются истоки подготовки специалистов по сельскому хозяйству и введение предмета «Прикладная ботаника».

MIT KAPTAM A PSZICHOLÓGIÁTÓL? (HALLGATÓI SZEMMEL) A SZEMÉLYKÖZPONTÚ PSZICHOLÓGIA-TANULÁSI KÍSÉRLETRŐL

KLEIN SÁNDOR—FARKAS KATALIN

„Szívesen írok ilyen fogalmazványokat, hát még ha tudnám, hogy az illetékesek el is olvassák”.

Ebben a „tanulmányban” a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1985—86-ban I. éves nappali tagozatos hallgatóinak a pszichológia óráikról írt véleményeiből gyűjtöttünk össze egycsokorra valót. Olyan hallgatóktól idézünk, akik a személyközpontú megközelítés jegyében kísérleti jellegű előadásokon és szemináriumokon vettek részt. A hallgatók a véleményüket névvel és csoportmegjelöléssel írták meg. Ezeket azért hagytuk el, mert ehelyütt nem a részletekre — például a szemináriumok különböző jellegére — kívánjuk helyezni a hangsúlyt, hanem valamiféle körképet szeretnénk adni: itt állunk most.

Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani hallgatóinknak az őszinte véleményekért.

1. „Kísérleti pszichológiaoktatás”

„Ebből a féléből azt szűrtem le, hogy a pszichológia tantervi követelmények közé nehezen beszorítható, sokrétű”.

„Kísérleti pszichológiaoktatás folyik a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán” — halljuk néha hallgatóktól — tanároktól — ismerősöktől, s mondjuk, írjuk néha magunk is. Valójában nem szeretjük ezt a kifejezést mert sokakban azt az érzést keltheti, hogy valahogy úgy kísérletezgetünk a hallgatókkal, mint az állatkísérleteket végző pszichológusok a macskákkal, egerekkel, galambokkal: valamiféle sajátos szituációt teremtünk a számukra, s azután figyeljük, mérjük, mi történik a feltételek változtatása esetén.

Pedig nem erről van szó. Saját tapasztalataink, elméleti megfontolások, irodalmi élmények hatására meg vagyunk győződve arról, hogy a pszichológiaórák célja a tanárképzésen belül elsősorban az, hogy hozzájáruljon a tanárjelöltek egészséges fejlett személyiségének kialakulásához, elősegítse alkotóképességük kibontakozását, szemléletük tanulóközpontúvá válását.

Ehhez a célhoz nem vezet „királyi út”. Tanulóinkat nem kényszeríthetjük önállóságra, helyettük meghozott döntésekkel nem készíthetjük fel őket a döntéshozatal nehézségeire, a döntések követelményeire, és szükségszerűen célt tévesztett minden tanári szónoklat a tanulócentrikusságról.

Vagyis a szokástól eltérő pszichológiaóráink csupán a tanárrá váláshoz számunkra fontosnak tűnő célok elérését szolgáló eszközök. Hallgatóink megkérdőjelezhetik ezeket a célokat, megkérdőjelezhetik, hogy „eszközeink” valóban elősegítik-e a célok elérését. Élhetnek és visszaélhetnek a kapott önállósággal.

Más választásunk azonban — ami a lényegét illeti — nem nagyon van: nem kímélhetjük meg a hallgatókat a felnőtté válás, a felelősségvállalás „kinjától”. De szeretnénk ha minden hallgató érezné, együtt küszködünk velük, s hiszünk abban, hogy egészséges, életrevaló gyerekeket sikerül „világra segítenünk”.

Az együttműködéshez mindenekelőtt jó kommunikációra van szükség. A tanév közben is mindenkinek megvolt a lehetősége, hogy aktívan meghatározza, hogy mi és hogyan történjék a pszichológia órákon, de egyelőre csak viszonylag kevesen éltek ezzel a lehetőséggel.

A félév végén feltett „Mit kaptam a pszichológiától?” kérdés így olyanok számára is megnyilatkozási lehetőséget adott, akik még nem jutottak el a nyilvános állásfoglalásig, „sorsuk” tevőleges befolyásolásáig.

Mi átolvastuk ezeket az írásbeli válaszokat, és most igyekszünk visszatükrözni az így kapott képet. E tükörkép tagadhatatlanul szubjektív: idézeteink válogatása bizonyos értelemben teljesen önkényes. Azt azonban kijelenthetjük, hogy célunk nem a nehézségek elkerülése, lebecsülése, valamiféle önigazolás. Éppen ellenkezőleg: a területi határokon belül minél több izgalmas, megoldásra váró problémát szeretnénk volna érinteni.

2. Az előadások

„... Egy-két előadás nagyon-nagyon tetszett, a többi az csak nagyon...”

A „kísérlet” egyik legfőbb paradoxonát az előadások hordozzák magukban: minél „jobbak” (látványosabbak, érdekesebbek stb.) annál kevésbé szolgálják a célt. Nem az előadó „nagyságát”, jó képességeit kellene ugyanis demonstrálni, hanem a hallgatóknak (milyen jellegzetesen kifejező ez a szó!) kellene megérezniük: „a mi véleményünk legalább ilyen érdekes, fontos stb.”.

Persze ez nem mentség a rossz, unalmas előadásra.

Az első találkozás az előadóteremben az előadó számára csodálatos érzés volt. Úgy érezte, hogy abban a lehetetlenül idegen, arényszerű teremben néhány perc alatt sikerült közel kerülni egymáshoz. Mindig felejthetetlen marad az a pillanat, amikor egy laoszi hallgató elénekelt a számunkra távoli hazája egy dalát.

Ahogy egy hallgató írja:

„Az első előadáson kialakult egy olyan légkör, amelyben azt hiszem mindenki jól érezte magát. Ha kérdezték tőlem otthon, hogy milyen a főiskola, mindig elmondtam ezt az első előadást...”

Az előadásokon a hallgatóknak felkínáltuk azt a lehetőséget, hogy (az oktatóval együtt) maguk alakítsák ki, hogy mit és hogyan csináljanak. Elmondtuk, hogy tematikusan a legkülönbözőbb témákról lehet szó, melynek aktualitását a résztvevők érzik és fontosnak tartják.

A „lehetőséggel élés” újszerűségéről, de egyben nehézségeiről így vallanak a hallgatók:

„Az első előadás nagy hatással volt rám. Nagyon tetszett, hogy a tanár úr diákokra bízta a döntést: mit csináljunk ebben a félévben... Sajnos még nem tudunk mit kezdeni a szabadságunkkal, hiszen nem tudtuk azt sem: mit várnak tőlünk.”

„Szerintem jó lenne, ha a következő félévben az oktató megmondaná, hogy milyen témával lenne érdemes foglalkozni, mert mi magunk sem vagyunk még mindig tisztában a lehetőségeinkkel”.

„Igaz, hogy az év elején megkérdezték, mivel foglalkozunk, de akkor még azt sem tudtuk mi fán terem a pszichológia, s ezen belül milyen témákkal lehet foglalkozni.”

Az előadások tematikájának kialakítása után nagy súlyt fektettünk arra, hogy a tanárjelöltek autentikus személyektől — a téma jelentős hazai és külföldi képviselőitől — halljanak egy-egy kérdésről. A hallgatók többsége kifejezetten kedvezően fogadta a „hagyományostól eltérő” előadási formát, illetve az itt oktatott ismeretanyagot.¹

„... Rendkívül érdekes volt a Pavlov-kísérletről (bár a többségét már ismertem) szóló előadás. Kiteljesedett a kép, amit eddig részleteiben tanulmányoztunk a témáról, most új értelmezésben, összefogva kaptuk...”

„Az előadások (főleg a vége felé) érdekesek voltak. Főképp arra voltak jók, hogy az érdeklődést valami felé irányítsák...”

„Nagyon sok különféle érdekes előadást hallottunk nagy tudású előadóktól...”

„... Az előadások érdekesek voltak. Nagy élmény volt külföldi iskolák oktatóit hallgatni. És egyáltalán az előadások hangulata vonzó volt számomra...”

„A filmvetítések tetszettek. A külföldi előadók is magas szintű élményt nyújtottak, bár engem zavart a tolmácsolás”.

A hallgatók egy kisebb része úgy érzi, hogy neki a hagyományos előadási formára, a hagyományos ismeretanyagra lenne nagyobb szüksége. A „Mit kaptam a pszichológiától?” kérdésre adott válaszokból erre is kerestünk példákat:

„Sok mindent és semmit. Sok mindent, mert azt hiszem volt értelme annak, amit csináltunk. Pl.: filmvetítések, beszélgetések. Semmit, mert tulajdonképpen nem tanultunk, száraz’ anyagot a tankönyvekből, de aki elgondolkozott azon, amit itt látott-hallott, kaphatott valamit. Bár én nem lennék ellene bizonyos kötöttségeknek. Pl. néhány könyvből referátumot készíteni, elbeszélgetni közösen szemináriumon az egyes témákról.”

„Lehet, hogy a megszokás miatt, de a hagyományos előadást jobban szeretném (vagy lehet, hogy nem, azt sem tudom mi lenne a jobb). Mindenesetre konkrétabb anyag tanulása biztos nem ártana”.

„Sajnos rögtön az első órákon csalódnunk kellett, mert nemhogy a kötelező téma nem volt megadva, de még a tágabb korlátja sem a témaköröknek. Így óráról-órára tengtünk-lengtünk, beszélgettünk, de egy pszichológiai alapfogalmat vagy ehhez hasonlót sem tanultunk, vettünk át.”

„Nagyon hiányoltam azt, hogy egyetlen pszichológiai alapfogalmat és helyzetet sem ismertünk meg, pedig tanulmányaink során más tanárok, tantárgyak sokszor hivatkoznak ezekre”.

Valóban — és ezt a hallgatók a következő félévben tapasztalni fogják — nem arról van szó, hogy „kísérleti” pszichológiaoktatásunkban sürgősségtelennek, feleslegesnek tartunk bizonyos pszichológiai ismereteket, hanem arról, hogy igyekszünk a pszichológia-tanulás rendelkezésére álló időkeretet egyre inkább a pedagógusszemélyiség kialakítását elősegítő tevékenységre fordítani.²

3. Az önállóság

„... néha terhet jelentett elviselni az önállóságot...”

Csak örülni tudunk a mottóul választott hallgatói véleménynek, amely talán kifejezi egyik célkitűzésünk megvalósulását is.

Úgy gondoljuk: ebben a „terhes önállóságnak” megfogalmazott jelenségben legalább két dologról van szó. Az egyik: azt szeretnénk, ha egyrészt tanárjelöltjeink önálló, dönteni tudó, döntéseikért felelősséget vállaló személyek lennének, hiszen későbbi tanári munkájukban állandóak lesznek azok a helyzetek, ahol konkrét döntésre lesz szükségük. Másrészt, szeretnénk, ha a mi tanítványaink majdani tanítványait önállóságra nevelnék, önálló döntésekhez segítenék — ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy maguk is önállóak legyenek.

A másik dolog: arra törekszünk, hogy a döntéshozatal, a felelősségvállalás „megtanulása” a hallgatók saját tapasztalataira épüljön, a megtanulás „terhét” (és szépségét) átélve, átérezve.

Az első félévben hallgatóink nem — vagy alig valamit — tudtak kezdeni a „hirtelen jött gondolati szabadsággal”, szinte szokatlan volt, hogy lehetnek önálló gondolataik, egyéni javaslatuk, amelyek közül sok meg is valósul a pszichológia-órákon. Úgy véljük: az általános és középiskolákban kevés lehetőséget kaptak ahhoz, hogy megtanuljanak a saját gondolataikkal, ötleteikkel „bánni”. A korábbi iskolatípusból hozott merev sémák, elvárások után természetesen tartjuk, hogy — különösen kezdetben — szokatlan, nehéz, „terhes” volt az önálló döntés gyakorlása, a saját elképzelések mások előtti vállalása.

Mintegy a fentiek alátámasztásául két hallgató véleményét idézzük.

„Az előadások és a szemináriumok kötetlensége szerintem mindenkinek új volt. A legtöbben nem tudtunk azonban, mit kezdeni ezzel a szabadsággal. Azt vártuk, hogy valami konkrét ismeretet kapjunk.”

„Nekem túlnyomó részt pozitív élményt jelentettek ezek az előadások, szemináriumok. Mondom most. Visszanézve. Akkor amikor még benne voltam néha terhet jelentett elviselni azt az önállóságot, amit a vállamra tettek. (Te dönts el, mikor jössz el vagy se; Te hozzál témát; Te válaszd meg miből vizsgázol!) Mégpedig azért, mert ez az egyetlen óra, ahol az önállóságot, felelősségvállalást ki akarják csikarni belőlem. S mindenütt másutt oldatra megszabják a leckét, katalógust csinálnak, elveszik a döntési lehetőségemet. Borzasztóan nehéz heti 1–2 alkalommal „felőlni” s minden többi napon, órán újra gyerekek lenni, aki mások által kiszabott feltételek szerint él.

De én megszerettem, s megértettem (talán) a jelentőségét annak, amit a pszichológia akart elérni”.

4. Csönd és vita

„... közös csöndet produkáltunk...”

„... bárabban kapcsolódom be a vitákba...”

A tanulóközpontú pedagógusnevelés modellje kidolgozásának jelenlegi lépcsőfokán — mint ahogy az eddig leírtakból is érzékelhető — az előadásokat és szemináriumokat elsősorban az önismeret, mások megismerését, a saját érzések, gondolatok kifejezését, mások számára érthető-megérthető módon történő kommunikálását, mások érzéseire, gondolataira való odafigyelést, rezonálást stb. elősegítő nagy- és kiscsoportokká alakítottuk át. A beszélgetések kiindulópontjául szolgálhattak a tanárjelöltek aktuális problémái, konfliktusai, érzései, gondolatai, de — a csoport tagjaként — természetesen a tanár is javasolhatta valamilyen őt foglalkoztató, általa fontosnak tartott téma megbeszélését.³

Módszertani „újításunkról” így vallanak a hallgatók:

a) Akik még „csöndben vannak”:

„Az előadásokon folyó beszélgetések is sokszor érdekesek, a baj csak az, hogy kevesen szólalnak meg. (Ez önkritika is többek közt, hiszen én is a többiekkel hallgatók. Nemcsak a nevem miatt, hanem lehet, hogy a sok ember jelenléte is zavar egy kicsit.” (Csendes)

„Tetszett az elgondolás, hogy az előadások ne a megszokott formában teljenek el, de sajnos sokszor feszült lett a légkör és elég kínosan éreztem magam. Jó lenne az, ha nem ennyien lennének együtt, és nem ilyen ismeretlenül”.

„A szemináriumi foglalkozásokon ugyanis azon kívül, hogy egymáson nevetünk, közös csöndet produkáltunk’ és magunkat figyeltük (ami magától is megtesz az ember) és úgy, hogy végül csak a saját gondolatainkra hagyatkozhatunk, a tanártól semmit nem kaptunk, nem sok értelmét látom. Egyetlen alapfogalmat sem tanultunk meg, amelyek segítségével ezek az önmegfigyelések hasznosak lettek volna.”

„... a szemináriumi nagy csöndek nem szerettem. Kínos, hogy ott ül 26 emberke és nem tud egymásnak mit mondani. Így ez nem jó. Valahogy másképpen kellene megszervezni”.

b) Akik már bekapcsolódtak:

„Azt viszont feltétlenül el kell mondanom, hogy a félév eredményeképpen bátrabban kapcsolódom be a vitákba”.

„... abban segített, hogy az adott témáról kialakított véleményemet ne tartsam magamban, hanem elmondjam s bátrabban beszéljek mások előtt is”.

„A szemináriumon bátran el mertem mondani a véleményem, s szinte igyekeztem elmondani. Tudtam, hogy általában társaim és a tanár is nem ért velem egyet, de mégis elmondtam. S ők mindig egy helyes véleménynyilvánításba próbáltak terelni. Formálták pesszimista lelkivilágom”.

„Az előadáson nem voltam aktív, pedig néhányszor majd kibuggyant belőlem a szó, de a tömeg borzasztóan zavart.”

5. Kinek mit nyújtott a pszichológia?

„... személyiségem egy kicsit átalakult, megváltozott...”

„... tetszett csoportunk növekvő oldódása...”

„... felkeltette az érdeklődésemet...”

„... a tanár-diák viszonyt egészen másként fogom fel...”

„... néha felüdültem, kikapcsolódtam...”

„... felesleges volt, félévig bejárni az órákra...”

Mit is kaptak elsőéveseink a pszichológiától? Szinte valamennyien mást és mást tartottak fontosnak, mást és mást jelentett egy-egy óra, az egyes hallgatók más értéket fedeztek fel, éreztek meg a pszichológiaoktatásban; más és más személyiségükben, csoportjukban végbement változásokról számoltak be.¹ A közel 200 választ meglehetősen nehéz tipizálni, csoportokba sorolni, szinte lehetetlen rangsorolni, de a legjellemzőbbek — terjedelmi okok miatt elemzés nélküli — bemutatását fontosnak tartjuk.

Kinek mit is nyújtott a pszichológia?

a) Nekem: önismeretet, személyiségfejlődést

„Mit kaptam? Útmutatást sok mindent illetően. Közelebb juthattunk saját magunkhoz, belső érzéseinket, gondolatainkat mintegy ellenőrzés, megfigyelés alá vontuk”.

„Úgy érzem önmagam jobban megismertem vagy legalábbis megpróbáltam ezt. Nyitottabb lettem a többiek iránt és problémáikra.”

„Mit kaptam? Egy szóval: sokat. Részletezve: lelki támaszt, feleszmélést. Először is leírnám: tulajdonképpen milyen vagyok én? Örökké nyugtalan, a maga sorsával elégedetlen, önbizalom híján magát megvalósítani nem tudó, de nagy romantikus vágyakkal és elképzelésekkel teli, nagy tettek végrehajtásáról álmodozó, szeretetre vágyó ember típusa. A pszichológia segített abban, hogy felismerjem, ilyen módon nem lehet egy embernek létezni. Előadásvezetőm határozott, gátlástalan, mindig optimista fellépése; szemináriumvezetőm kedvessége, segítőkészsége, optimizmusa, kiváló példákat állítottak előlem, s ezzel néhány tapasztalatot leszármaztam.”

„Mit kaptam a pszichológiától?” Mélyebb önismeretet. A környezetemben élő emberek jobb megismerését... Talán nyitottabb lettem egy kicsit (kifelé), s el tudom mondani az érzéseimet más embereknek is. Mindenekelőtt feloldott bennem valamifajta feszültséget.”

„A pszichológia szeptemberig számomra csak egy szó volt, melynek jelentésével teljesen nem is voltam tisztában. Most úgy érzem: egy félév elég volt ahhoz, hogy a személyiségem egy kicsit átalakuljon, megváltozzon. Érzem, hogy nyitottabbá, bátrabbá, talpraesettebbé” váltam, s ezt nagy részben ennek a 'tárgynak' köszönhetem. Eddig szinte csak magamra figyeltem, s mostanában igyekszem, hogy legalább néhány percem jusson embertársaimra.”

„... És ezeken a foglalkozásokon láttam, hogy azok érvényesülnek inkább, akik ki merik mondani a véleményüket, s nem zárkóznak magukba. Én mindig elég zárkózott természetű voltam, a véleményemet is ritkán mondtam el. És most eldöntöttem, hogy ezen változtatni fogok”.

b) Nekem: társaim megismerését, csoportunk fejlődését:

„... a félév második felétől kezdve már tetszett a csoportunk egyre növekvő oldódása. Az a feszélyezettség, ami az első szemináriumokon uralkodott, idővel szépen lassan elszállt, persze a pszichológiával ismerkedni nem kívánó fiatalokkal együtt”.

„A szemináriumi csoportunkban lassan indult meg a beszélgetés. Ennek talán az volt az oka, hogy év elején nem ismertük egymást... reménykedtem abban, hogy minél jobban megismerjük egymást a csoportban, annál izgalmasabbak lesznek a szemináriumok. Ez a folyamat megindult, szeretném, ha a következő félévben folytatódna”.

„Most már valamilyen légkör azért kialakult köztünk. Szívesebben és fesztelelenebbül merünk magunkról, problémáinkról egymás között beszélni”.

c) Nekem: felkeltette az érdeklődésemet...

„Felkeltette az érdeklődésemet számos probléma iránt, ami eddig fel sem merült bennem. Például az egyik szemináriumon arról beszélgettünk, mit jelent nekünk magyarnak lenni. Eddig fel sem merült bennem ez a kérdés, habár már jó néhányszor éreztem: milyen jó, hogy magyar vagyok”.

„Az előadások és a szemináriumok hatására úgy érzem szívesebben olvasok pszichológiai tartalmú könyveket”.

„Képet kaptam erről a tárgyról és még nagyobb kedvet ahhoz, hogy több mindent megtudjak és megtanuljak pszichológiából...”

„... A vizsgára való készülés közben sok érdekes könyvvvel ismerkedtem meg és szerettem volna többet elolvasni, ha megkaptam volna őket a könyvtárban. Ezután nagyobb érdeklődéssel veszem kezembe a pszichológiai témájú könyveket”.

d) Nekem: segítséget a tanári munkához

„Mit adott a pszichológia? Ha röviden akarom megfogalmazni, akkor bizonyos értelemben „szabadszelleműséget”. A tanár—diák viszonyt egészen másként fogom fel. A tanárnak tekintélye kell, hogy legyen, de ezt nem szigorral, hanem tudással megértéssel kell megteremtenie”.

„... megtanultam, hogy nem mindig az a jó, ha feszülten kell figyelni és csendben kell maradni, hanem kérdezni, vitatkozni is lehet”.

„Az egyéni pszichológiai gyakorlatokról hozott élmények megbeszélése után további szempontok szerint figyelhettem meg a gyerekeket. Jobban át tudom érezni lelkivilágukat; pl.: idegenkedésüket valami nehéztől.”

e) Nekem: élményt...

„... jól éreztem magam az órákon, mert nem volt olyan feszült iskolai légkör, mindenki elmondhatta őszintén a véleményét...”

„... Nagy kedvvel jártam el mivel tudtam, hogy mindig valami érdekeset csinálunk. Az órák nem voltak egyhangúak, teljesen átváltoztam mikor bementem az órára. Egy jó érzés fogott el...”

„Szemináriumon néha felüdültem, kikapcsolódtam, néha feszültebbé vált a hangulatom”.

„... Ez az egész egy nagy élmény volt...”

f) Nekem: keveset...

„Rájöttem arra, amit mindig is tudtam, hogy nehéz megszólalnom ennyi ember előtt, főleg a saját érzéseimről beszélni. És utólag rájövök, hogy teljesen felesleges volt fél-évig bejárni az órákra. Elnézést az őszinteségért.”

„Olyan dolgokat beszéltünk meg ebben az évben, amelyekről eddig is hallottam. Sajnos nem sok új dologgal ismerkedtem meg. Egy pszichológia előadás tetszett igazán. Ez pedig a csoportos foglalkozásról szóló óra volt...”

„Néhány előadás és szeminárium érdekes volt, de a tanítással és gyermekneveléssel kapcsolatban semmi tapasztalatra nem tettem szert.”

„A pszichológiai szemináriumok megpróbálták, hogy minél közelebb kerüljünk egymáshoz. Ez azt hiszem nem sikerült. A hallgatókban még mindig sok gátlás, szorongás van, amit heti egy órában nem lehet leküzdeni. És ezek miatt a gátlások miatt nem merjük elmondani problémáinkat.”

6. Befejezésül: az „időről”

„... kevés volt az időnk...”

Aligha olvaſhatnánk szívesebben más sorokat, mint az alábbiakat:

„... Ami kissé kellemetlen volt az az, hogy nagyon kevés volt a heti egy (!) óra szeminárium. Mire olyan állapotba kerültünk, hogy teljesen ki tudtuk kapcsolni a többi gondot, addigra eltelt legalább 10 perc. Nem ártott volna, ha dupla órák lettek volna. Szerintem így sokkal eredményesebb lehetett volna. (Természetesen így is sokat jelentett.)”

„... Csak az volt a kár, hogy kevés volt az időnk, és szinte soha nem tudtunk teljesen kimeríteni egy témát...”

„... Nagyon sokféle témáról vitatkoztunk. De sokszor kevésnek éreztem az időt, szerettem volna több ember véleményét meghallgatni és több dologról elmondani a véleményem...”

Saját oktatói tapasztalatunk is az, hogy a heti egy óra szeminárium valóban csak „csepp a tengerben”. Megfontolandónak tartjuk azokat a javaslatokat, amelyek — a tantervi korlátokat is figyelembe véve — a kéthetente két órát szorgalmazták.

Azt viszont nagyon lényegesnek tartjuk, hogy az egyik hallgató így ír:

„Csak az volt a kár, hogy kevés volt az időnk... ezért egyénileg vitattuk meg az adott témaköröket, mondtuk el véleményünket...”

Úgy érezzük, hogy nagyon fontos, hogy az óráinkon elkezdődött viták szünetben folyósókon, albérlési- és kollégiumi szobákban tovább folytatódtak, a hallgatókat tovább foglalkoztatták ezek a problémák, további együttlétre és beszélgetésre serkentették őket.

Bevezetőnkben egyfajta „körképet” ígértünk. Nekünk, akik a hallgatókkal együtt végigdolgoztuk, átéltük ezt a félét, mást jelentenek ezek a szavak, ezek az álláspontok, vallomások, mint egy külső olvasónak. De talán így is sikerült felvillantaniunk törekvéseink és azok hatásának néhány apró elemét.

Jegyzetek

1. A kísérlet során oktatott ismeretanyag kiválasztásának szempontjairól korábban részletesen beszámoltunk. (KLEIN SÁNDOR: Tanulóközpontú pedagógusnevelés. Kézirat. Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? Tanulmányosorozat 30. szám Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék).
2. A pszichológiai ismeretek elsajátítása természetesen növeli az egyén általános kultúráját. Akinek kedve, ideje és érdeklődése van hozzá, csak ajánlani tudjuk a pszichológia tudományával való alaposabb, rendszeresebb megismerkedést. Aki ilyen komoly motivációval közelít a pszichológiához, annak talán felesleges az a figyelmeztetés is, hogy pszichológiai ismeretekben bizonyos veszély is rejlik: az általános lélektani törvényszerűségek közvetlen, vulgáris alkalmazásának veszélye. A pszichológia tudományának rendszeres megismerésének hiányából azonban nehézségek is támadhatnak. A nehézségek egy része a pszichológia tantárgyon belül jelentkezhet: egy-egy vita során, könyv elolvasásakor stb. gyakran találkozhatunk olyan pszichológiai szak kifejezéssel, fogalommal, amelynek nem értése akadályozza a továbbhaladást. Másrészt a tanárképzésen belül a pedagógiai tárgyak építenek bizonyos pszichológiai fogalmakra. Ezek megismerése tehát a pedagógiai tárgyakkal való megismerkedésnek mintegy előfeltétele. Ezért — hallgatói segédanyagként — összeállítottunk egy olyan kötetet, amely tartalmazza a leggyakrabban szereplő pszichológiai kifejezéseket. (FARKAS KATALIN—KLEIN SÁNDOR: A pedagógiai tárgyak tanulása elé ajánljuk. Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? 5. kötet. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék. A fenti kérdésről részletesebben a kötet előszavában írtunk.)
3. Részletesen ld. KLEIN SÁNDOR: Tanulóközpontú pedagógusnevelés című már idézett kéziratát.
4. A hallgatóktól a félév első előadásán megkérdeztük: Mit várnak a pszichológiától? A félév végén írt fogalmazványok a „mit kaptam” kérdésre kerestek választ. Érdekes az elvárások és a félév végi érzések összevetése. Ebben a munkánkban erre nem vállalkozunk, de talán érdemes felvillantaniunk néhány jellemző válaszpart.
a) „Sokat” vár — úgy érzi sokat kapott

Mit várok?

„... Gimnáziumból jöttem és legfeljebb csak elképzelni tudtam, hogy mit is várok egy ilyen tantárgytól. Talán úgy tudnám megfogalmazni, hogy egy kicsit segít a pedagóguspályán, az emberek megismerésében, egyéniségük fejlődésében. Persze magamon is észre fogok venni néhány változást, esetleg egy-két dolgot másképp közelítek meg. Legfontosabbnak tartom az embert, az emberi kapcsolatok megismerését...”

Mit kaptam?

„A pszichológia szeptemberig számomra csak egy szó volt, amelynek jelentésével teljesen nem is voltam tisztában. Most úgy érzem, hogy félév elég volt ahhoz, hogy a személyiségem egy kicsit átalakuljon, megváltozzon. Érzem, hogy nyíltabbá, bátrabbá, talpraesettebbé váltam, s ezt nagy részben ennek a 'tárgynak' köszönhetem. Eddig szinte csak magamra figyeltem, s mostanában igyekszem, hogy legalább néhány percem jusson embertársaimra.”

b) „Mást” várt, mint amit kapott

Mit várok?

„Szeretném jobban megismerni önmagam, társaimat... Hogyan tudnék megmaradni az ami vagyok, de közben tökéletesen fejlődni szeretnék. A beszélgetések alán rákényszerítenek arra, hogy őszintébb legyek önmagamhoz is, felülvizsgáljam cselekedeteimet és nyíltabban kifejtsem véleményemet...”

c) Sokat” várt — úgy érzi keveset kapott

Mit várok?

... Remélem megtanuljuk vagy legalábbis tájékoztatást kapunk arról, hogy is kell gyermekkel bántani. Milyen legyen a tanár az órákon, az órák után, hogy hathat leginkább a gyermekek érzelmvilágára, s egyáltalán megismerni azt, hogy mi foglalkoztat egy 10—14 éves gyermeket leginkább...”

Mit kaptam?

„Mást vártam, mint amit kaptam. Talán szabadságot kaptam. Ha akartam eljöhettém előadásra és szemináriumra, ha nem akartam nem kellett. Tetszett a kötetlen légkör, a szabad véleménynyilvánítás. Valami mást azonban nem kaptam meg. Szerettem volna jobban megismerni önmagam, a bennem lezajló feszültségeket...”

Mit kaptam?

Úgy érzem ebben a félévben nem sokat jelentett számomra a pszichológia. Szinte semmi újat nem adott. Néhány előadás és szeminárium érdekes volt, de a tanítással és gyermekneveléssel kapcsolatban semmi tapasztalatra nem tettem szert.”

WAS BEKAM ICH VON DER PSYCHOLOGIE? (STUDENTEN ÜBER DEN VERSUCH DES PSYCHOLOGIESTUDIUMS, DER DIE PERSÖNLICHKEIT IN DEN MITTELPUNKT STELLT)

SÁNDOR KLEIN—KATALIN FARKAS

In der Arbeit werden die Meinungen der Studenten des 1. Jahrgangs die in den Jahren 1985—1986 an unserem Lehrstuhl im Experiment des die Persönlichkeit in dem Mittelpunkt stellenden Psychologiestudiums teilgenommen haben, gesammelt und analysiert.

Im Laufe des Experiments versuchen wir bei einem Teil der Studenten die Psychologie-Vorlesungen und -Seminare den Klein- und Gossgruppen zu nähern, den Ton von der Kenntnismitteilung auf die Entfaltung der Persönlichkeit legend.

Positive Ergebnisse des Experiments sind die Entwicklung der Selbstkenntnis, die Besserung der Kommunikationsfähigkeit, die Herausbildung des vielseitigen Interesses, die Annäherung der Lehrarbeit und viele unvergängliche Erlebnisse.

ЧТО МНЕ ДАЛА ПСИХОЛОГИЯ? (О ПСИХОЛОГО-УЧЕБНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ, ВЫДВИГАЮЩЕМ НА ПЕРВЫЙ ПЛАН ЛИЧНОСТЬ, ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА)

ШАНДОР КЛЕЙН — КАТАЛИН ФАРКАШ

В нашей работе мы собрали и проанализировали взгляды студентов 1-го курса педагогического института, которые приняли участие в психолого-учебном эксперименте, проведенного на нашей кафедре.

В ходе данного эксперимента лекции и семинары по психологии у части студентов мы стремились приблизить к занятиям в малых и больших группах, а именно: с момента сообщения знаний, делая акцент на вопросы развития личности, выражаясь образно, на положительной чаше весов оказываются вопросы познания самого себя, улучшения коммуникативных способностей, формирования многогранного интереса, вопросы подготовки студентов к педагогической деятельности и множество впечатлений, остающихся на всю жизнь.

KÉT TANÍTÓI KÉZIKÖNYV A MÚLT SZÁZAD ELSŐ FELÉBŐL

PUKÁNSZKY BÉLA

Pedagógiatörténeti örökségünknek értékes darabjai azok a didaktikai-módszertani szakkönyvek, amelyek tanítók számára készültek a múlt század első felében. Megjelenésüknek a kor is kedvezett: a két *Ratio Educationis* ráirányította a figyelmet a tanítóképzés ügyére. Egyre-másra jelentek meg az olyan szakmunkák, amelyek a népoktatás pedagógiájával foglalkoznak.

Ezek közé tartozik két Nagyváradon kiadott könyv: az első 1818-ban, a második pedig 1832-ben látott napvilágot. Az első mű szerzőjét (pontosabban fordítóját, mivel egy német közkeletű szakkönyv átdolgozott változatáról van szó) nem ismerjük. Címe — a kor gyakorlatának megfelelően — kissé terjengős: „A' Nemzeti Oskoláknál Tanítói-hivatalra menendőknek tudni szükséges tanítás módgyának meg-tanulására szolgáló Vezeték-Szál”.¹ A másik LESNYÁNSZKY ANDRÁS munkája. „Didaktika és methodika, avvagy a tanításnak közönséges tudománya, és a tanítás módgyának tudománya”.²

E két könyv célja nem lehetett más, mint hogy megfelelő didaktikai-metodikai ismeretekkel vértessze fel a népiskolai tanítóskodásra készülő jelölteket. Mielőtt fel-lapoznánk őket, nézzük meg, hogyan, milyen intézményes keretek között folyt abban a korban a tanítók képzése.

A tanítóképzés helyzete a XVIII—XIX. század fordulóján

A kép ebben a tekintetben korántsem volt egységes. A felekezeti megosztottság itt is éreztette hatását. A *protestánsok* kollégiumtípusú iskoláinak végső célja a lelkész-képzés volt, pedagógiai ismereteket csak az 1790-es évektől kezdve oktattak kollégiumaikban.

Gyökeresen más volt a helyzet a *katolikusoknál*. 1771-ben kifejezetten népiskolai tanítók képzésére állították fel Bécsben az első norma-iskolát, melyet egy év múlva követett a pozsonyi, 1777-ben pedig a budai és a nagyvárad intézet. Ugyanebben az évben látott napvilágot a magyar közoktatás egységesítésének, központi akarat alá rendelésének első nagy kísérlete: az első *Ratio Educationis*. A szabálykönyv kiadásával Mária Teréziának az volt a célja, hogy osztatlan, felekezetek feletti közoktatási rendszert hozzon létre Magyarország területén. Elképzelése nem válhatott maradéktalanul valóra: a protestánsok — arra hivatkozva, hogy minden, oktatással kapcsolatos kérdésben a döntés joga a felekezeteké — visszautasították a központosító törekvés legtöbb megnyilvánulását. Kezdetben nem vették át a katolikusok által népszerűsített ún. *norma-módszert* sem, ami pedig tartalmazott újszerű, értékes elemeket. Mi volt ennek a módszernek a lényege?

Megalkotója, IGNAZ FELBIGER, sziléziai születésű apát öt követendő elvet fogalmazott meg a népiskolai tanítók számára. (Tőle ered az elnevezés is: „Normal-Method”, azaz olyan módszer, amit a tanításban mintaként követni kell.)

Az *együttes oktatás* elvének megfogalmazásával a tanulók gondolkodtatását, aktivizálását akarta előmozdítani Felbiger. A tanító kérdései az egész osztályhoz szólnak, mindenkinek felelni kell rájuk: kinek hangosan (akit a tanító felszólít), a többieknek magukban. Táblánál dolgozó társukkal együtt valamennyien oldják meg a feladatokat. A tanító állandó kérdéseivel köteles folyamatosan ellenőrizni a tanulók állandó részvételét a tanulás menetében.

A *katekizálás módszere* ez utóbbiakra, a tanítói kérdésekre vonatkozik. Ne pusztán mechanikus felidézést követeljen a tanító, hanem gondolkodtató kérdések segítségével győződjön meg, hogy megértették-e az anyagot a gyerekek. Így kell feldolgozni az egyes olvasmányok anyagát is. (Ehhez természetesen olyan olvasókönyvekre volt szükség, amelyek a gyermekek számára érdekes, tanulságos olvasmányokat tartalmaznak.)

Az olvasás tanításánál is szakítani kívánt a régi gyakorlattal: időmegtakarítás céljából felhagyva az egyénenként foglalkozással, bevezette az *együttes olvasást*. Azaz: egyszerre több tanuló gyakorolja a hangos olvasást, ügyelve az érthető, helyes kiejtésre.

Az emlékezet fejlesztésére bizonyos passzusokat meg kell tanulni a tankönyvből. Ezt vélte megkönnyíteni a *kezdőbetűzés módszerével*, tehát a szavak kezdőbetűinek memorizálása — úgymond — segíti a gyorsabb emlékezetbe vésést, és a teljes szöveg felidőzését.

Végül az egyes témák feldolgozása előtt a tanító szemléletes táblázatok, *tabellák* bemutatásával érzékeltesse az összefüggéseket.

A fentebb már említett norma-iskolák egyik legfontosabb feladata tehát az volt, hogy minél szélesebb körben elterjesszék ezeket a tanítói eljárásmodokat. Ezek az intézetek tulajdonképpen kiemelt, háromosztályos városi népiskolák voltak, amelyekre egy tanítóképző tanfolyam épült. A képzés mindössze négy vagy öt hónapig tartott. A jelöltek előképzettsége meglehetősen széles skálán mozogott, egy idő után megkövetelték egy elvégzett gimnáziumi osztály igazolását. Tanfolyamokat szerveztek már működő tanítók számára is.

Melyek voltak a tagozat tantárgyai? A módszertanon túl a preparandisták átismételték, illetve megtanulták a városi népiskola harmadik osztályának tárgyait, továbbá elsajátították a tanítók számára olyanná válni szükséges szépírás és az orgonajáték mesterségét. A népiskolai tagozat óráit rendszeresen látogatták, figyelték a norma-módszer gyakorlati alkalmazását, esetenként maguk is kipróbálták tudásukat.³

A nagyváradi „Vezeték-szál”

A nagyváradi norma-iskola hallgatói számára tehát a tanításban használható praktikus ismereteket tartalmazó módszertankönyv is megjelent. IGNAZ FELBIGER didaktikai-metodikai elveinek elterjedtségét bizonyítja, hogy ez a könyvecske tulajdonképpen az ő egyik művének a magyar viszonyokhoz alkalmazott, átdolgozott változata.⁴

A kézikönyv bevezető sorai így indokolják a Felbiger-féle módszer alkalmazását: „A’ rövid idő mellyben kiváltképen a’ falusi iffjúság a’ Nemzeti Oskolákat látogatja, szükségesnek teszi, olly fortélyjokkal élni, a’ mellyek által a’ szükségesre gyorsan és jól taníttatassék és minden tekervényesség elmellőztessen.” (4.) Az idő rövidségére való hivatkozás a falusi szegényparasztság életformájára utal. Gyermekeik csak addig járhattak iskolába, amíg a család munkaerejüket nélkülözni tudta. Noha tanítás egész évben folyt, a gyerekek zöme csak novembertől márciusig tanulhatott. Az év többi

részében a földeken kellett segíteniük. Ezen a bevett gyakorlaton igyekezett módosítani az 1806-os Ratio Educationis: „Az lenne kívánatos, hogy a falusi és a mezővárosi gyermekeket az egész esztendőn át tartó iskolabajárássra köteleznék. Ez azonban közülük nyilvánvalóan csak kevesektől várható. A szülők legtöbbje ugyanis még az öt-hat éves kort alig elért gyermekeit már házi-családi munkára fogja. Ennek ellenére meg kell tűrni ezt a szokást, melyet régi hagyomány tett erőssé. Nagyon fontos ugyanis, hogy a parasztfiatalok — ahogyan mondani szokták — már „első körmöcskéjük megjelenésétől kezdve” mintegy megedződjenek és a felnőtt korukban végzendő nagyon nehéz munkához idejekorán hozzászokjanak.”⁵ Igencsak felszínes, a tényleges társadalmi okokat elleplező indoklás ez.

Egy másik korabeli központosító törekvés tükröződését is megtalálhatjuk a „vezeték szál” bevezetőjében: a központi hatalom törekvését a felekezeti megosztottság fölszámolására: „... hasznos hogy ugyan azon egy Országnak lakosi ugyan-is egyféle törvény-regula szerént neveltetessenek, és egyféle móddal oktattassanak.”(4.) Éppen ezért az 1806-os Ratio Educationis szellemében a katolikusok népnyelvű iskoláit úgy kívánták megszervezni, hogy azokban a másvallású gyermekek is — egyedül saját felekezetük katekizmusát kivéve — minden más világi és közös tanulmányi anyagot egyöntetűen tanulhassanak.⁶ A példát a protestánsok nem követték és saját autonómia törvényükre (1790—91. évi XXVI. tc.) hivatkozva minden katolikus részből származó kezdeményezést elutasítottak.

A nagyváradi norma-iskola (korabeli nevén: nemzeti főiskola) azonban katolikus intézmény volt, így tankönyve is a felbigeri norma módszerre épül. Ez adja az első fejezet tartalmát:

„*I. fejezet.* Első főtzikkely: Az Együtt Oktatásról
Második főtzikkely: Az Együtt Olvasásról
Harmadik főtzikkely: A' Betűk' Mójjáról
Negyedik főtzikkely: A' Tabellákról
Ötödik főtzikkely: A' ki-kérdezésről (katekizátióról)”

(Az értelmezés csak a harmadik főcikkely esetében nem teljesen világos. A „betűk módja” elnevezés a kezdőbetűzés mnemotechnikai módszerét jelentette.)

A következő fejezet a falusi kisiskolák tananyagának feldolgozásához nyújt vezérfonalat:

„*II. fejezet.* Arról, a' mit a' Nemzeti Falusi Oskolákban kell tanítani.
Első főtzikkely: Arról, a' mire a' Tanító a' Religio oktatásánál köteles
Második főtzikkely: A' Betűknek esméretekről
Harmadik főtzikkely: A' Betű-foglalásról
Negyedik főtzikkely: Az Egyenkénti Olvasásról
Ötödik főtzikkely: Az Írásról
Hatodik főtzikkely: A helyesírásról. Toldalék: A' Diktando írásról
Hetedik főtzikkely: A' Számvetésről” (L. 25—60.)

Ebben a tananyag körülhatárolásban a II. Ratio Educationis (1806) követelményrendszere tükröződik. A falvak és kisebb mezővárosok tananyagáról szólva a szabálykönyv elsőként a hittan oktatásának fontosságát hangsúlyozza. Külön paragrafust szánva ennek a témának, így ír: „Megkülönböztetett helyet érdemel itt is, mint mindegyik iskolatípusban, a hittan... A katolikusok iskoláiban mindenütt el kell érni és úgy kell intézni, hogy vasárnapon és a szentek ünnepein a gyermekek szülei is jelen legyenek... hogy a hittan fejezeteit otthon gyermekeikkel átismételhesék...”⁷

A nagyváradi könyvecske *harmadik fejezete* a tanító személyiségével foglalkozik:

„A' Tanítónak hivatalbéli kötelességeiről:

1. A' Tanítói Hivatalnak fontosságáról
2. A' Tanítónak jó tulajdonságairól, vagy Erköltseiről
3. A' Tanítónak eszességéről
4. A' Falusi Tanítóknak útasítása
5. Az Oskolai Fenyétkről”

A tanító kötelességeit következőképpen foglalja össze:

- a) Minél kevesebbet tesznek a szülők a gyermekek oktatásában, annál többet kell a tanítónak tennie ezért.
- b) A lekipásztornak segítségére kell lennie a hittan oktatásában.
- c) El kell érnie azt, hogy tanítványai az emberi társadalom hasznos tagjai legyenek.

A korábbi idők elveihez képest új gondolat ez az utolsó. A felvilágosult abszolútizmus államfilozófiájának megfelelően az oktatás célja az, hogy az iskolában szerzett ismereteket a növendék a mindennapi életben is fel tudja használni. Csak így tud hozzájárulni az egyes ember a nagy egész, az állam boldogulásához.

A fejezet *második főcikkelye* a tanítótól elvárt jó tulajdonságokat elemzi. Ezek: „jámborság, szeretet, vidámság, békességtűrés, meglegedés, szorgalmatosság”. Igaz keresztény legyen, azaz a vallás tanait ne csak hirdesse, hanem maga is tartsa szem előtt őket cselekedeteiben, egész életvitelében. Növendékeit úgy szeresse, mint a saját gyermekeit. Talán *Comenius*⁸ hatására került kézikönyvünk alapelvei közé ez a mélységesen humanista gondolat:

„Szeretete ne légyen időtlen, vagy gyermekes, hanem meg-állapodott; ne-is épüljön a' tanítványok' Szüléi' vagyónira, hanem a tanítványoknak szép erkölcsös-ségekre, és szorgalmakra.” (64.)

A tanító ne legyen komor, dicsérje meg az arra érdemes tanítványokat, barátságosan ösztönözze a lemaradottakat, ne tegyen különbséget növendékei között a szülők anyagi helyzete alapján.

Alapvetően fontos tulajdonság a türelmesség. Még abban az esetben is, ha a szülők „magzatiknak gyarlóságát a' Tanítónak tulajdonítják”. (64.) Az igyekezet, a jószándék a fontos, ha a gyermekek „önnön magok véktektől” semmit sem tanulnak, az nem a nevelő hibája. Elégedjen meg csekély jövedelmével, maradéktalanul lássa el hivatalbéli kötelességeit. Ha feladatait már elvégezte, „tisztességes munkálódás által bátran szaporíthatja jövedelmét”. (65.) (Erre valószínűleg szükség is volt, hiszen a tanítók bére ebben az időszakban rendkívül alacsony.)

„.... kémélje-meg pedig leg-inkább a' tehetetlen, vagy számos gyermekekkel terheltetett Szüléket.” Végül, nem elhanyagolható tulajdonság a szorgalmasság, mivel „a tanítónak szorgalmatossága szorgalmas tanítványokat szül”. (65.)

A *harmadik főcikkely* tárgya a „Tanító eszessége”. Ennek összetevői:

- a) a tanítványok tiszteletének megszerzése, tekintély
- b) a tanítványok engedelmessége
- c) a növendékek szeretete a tanító iránt
- d) ha a szeretet nem elég, félelmet tudjon kelteni
- e) különböző tulajdonságokkal rendelkező tanítványokkal különbözőképpen tudjon bántani.

Ha a tanítványok meggyőződtek arról, hogy tanítójuk alkalmas tisztsége betöltésére, és ezt viselkedésükkel kifejezésre is juttatják, akkor beszélhetünk tekintélyről. „Az engedelmesség a' parantsolatoknak és rendeléseknek szoros és önkénti bételyesítésében áll.” (67.) Ennek egyik előfeltétele a megalapozott utasítások adása, amelyek nem az indulat szülöttei, s amelyenek értelméről általában a növendékek is meggyőződhetnek. Ha a tanítónak sikerült növendékei szeretetét elnyernie, gondolkodás nélkül teljesítik kéréseit. Hogy ezt elérhesse „egy nyájas Atyának” a viselkedését kell „magára vennie”. Legyen állhatatosan békességtűrő, viszont soha ne legyen bosszús, mégkevésbé hirtelen haragú. Becsülje dicsérje szorgalmas és jámbor tanítványait, éljen gyakran a jutalmazás eszközével, de ne vigye túlzásba, nehogy ellenkező hatást érjen el vele.

Büntetést akkor kell alkalmaznia, ha a szeretetteljes bánásmód nem látszik elegendőnek a gyerekek tanulásra ösztönzéséhez. Ezt mindig mérsékelje a szeretet, hiszen „illetlen volna mindazonáltal okos alkotmányokat valamint a' barmot egyedül csak büntetéssel nevelni. Olly embereket a' kik nem nyakasok és meg-átalkodottak, a' jónak előmutatásával; szeretettel és nyájassággal jóra lehet nevelni”. (86.) Íme, milyen szép ékes magyar nyelven fogalmazták meg elődeink azt a pedagógiai elvet, amit manapság a „nevelői példaadás” hatékonyságaként szoktunk emlegetni.

A kézikönyv szerzőjének arra is volt gondja, hogy a különböző életkorú gyermekeknél alkalmazandó oktatási *módszerekkel* is foglalkozzon. Elsőként a legfiatalabb korosztályról, az 5—8 esztendőös növendékekről ír:

„Az eszes Tanító az illy korú gyermekeket könnyű fáradtsággal távoztathatja a' rossztól, és szoktathatja a' jóra.” (69.) Az eredendő bűnről szóló évszázados augustinusi felfogás nyomai érezhetők itt.

Az ilyen idős gyermekek számára szükséges ismeretek: betűfoglalás, olvasás, imádságok és kisebb katekizmus. A 9, 10 és 11 éves tanítványoknak fontos a számvetés módjainak megtanulása, katekizmus, evangéliumok, episztolák tartalmának előadása saját szavaikkal. A kisebb történeteket a tanító a legegyszerűbb módon és röviden fejtse ki tanítványainak, hogy figyelmüket, ítélőképességüket és emlékeztüket gyakorolja. Egy-egy ilyen elbeszélés befejezésével szólítsa fel a tanulókat, hogy ismételjék el ezt saját szavaikkal, vagy legalább azokból valami megfigyelt részletet idézzenek fel. (69.)

A 11 esztendőös és annál idősebb tanulók feladata: „a' religióban való esméretek” bővítése, alaposabbá tétele. A falusi iskolákban ezeknek a gyerekeknek elegendő az olvasás az írás, a számadások elkészítésének tanítása, „a' jámborságnak és mezeigazdaságnak törvényregulái” elsajátítása.

Lényeges szempont, hogy a tanító ne tegyen különbséget „szegény és gazdag Szüléknek magzati között”. Az utóbbiakat ne részesítse előnyben az előbbieket rovására. Mindkét nemű ifjúságot egyazon ismeretekre kell oktatni, hiszen a falusi iskolában csak olyasmit tanítanak, ami „mind a' két neműeknek egyformán szükséges”.

Ebben az időben úgy látszik „divat” volt a növendékek képességeik szerinti csoportosítása. Kézikönyvünkben a következő osztályozást találjuk:

„A' tanulásban való ügyességekre való nézve:

- a) Vagynak olly jó eszűek, a' melyek mindent könnyen meg-fognak, emlékezetekben meg-tartanak, és azzal élni-is tudnak.” (Velük kapcsolatban megjegyzi a szerző, hogy szüntelen gyakorlás útján kell képességeiket fejleszteni, a tanító lehetőleg minél többet követeljen tőlük.)

- b) „Vagynak olyanok, a'kiknek jó emlékezetek, de kevés meg-ítélések vagyon.” (Ezeket gondolkodásra kell megtanítani szemléletes példák, ábrák segítségével. Mondják el saját szavaikkal gyakran azt, amit megtanultak.)
- c) „Vagynak gyenge emlékezetű tanítványok.” (A bánásmód itt: a tanító ezeket „könyvnélküli tanulással, amennyire csak lehetséges, kímélje meg”. Ajánlott módszer: a gyakori ismétlés.)
- d) „Vagynak tompa-elméjűek, a'kik keveset foghatnak és tarthatnak meg.” (Őket csak a legszükségesebbekre tanítsa meg a tanító. A verés viszont náluk sem vezet célra, mivel ez a gyerekek tanulási kedvét végképp elveheti.)

A legutóbbi típushoz tartozó növendékek nevelhetőségével kapcsolatban — úgy tűnik — borúlátó felfogás uralkodott falusi iskoláinkban a múlt század elején. Azokat a gyerekeket, akiknek képességei az átlagosnál gyengébbnek bizonyultak, nem igyekeztek jobb eredmények elérésére ösztönözni, valószínűleg azért, mert hiányoztak a „felzárkóztatáshoz” szükséges módszerek.

Meglehetősen merev, mechanikus a gyermekek „elmefajok” szerinti osztályozása is:

„*Elmfajokra nézve vagynak:*

- a) Eleven, és vidor tanítványok.” (Az ő esetükben a szigorúbb kikérdezés, a példázatok, az erőszak nélküli kényszer receptjét ajánlja a korabeli metódus.)
- b) „Félénk, és tompa tanítványok.” (Barátságos rábeszélés, szeretetteljes bánásmód, gyakori dicséret orvosolja hibáikat.)
- c) „Lomha, alszékony tanítványok.” (Nekik szorgalmas társaikat kell példaképül állítani — ajánlja a kézikönyv szerzője —, de használható eszköz lehet a megszegés is. (!)
- d) „Makats, haragos és külömb-külömbféle rosszszaságra hajlandók.” (Itt a következő útmutatást találjuk: meg kell várnia a tanítónak, amíg „indulatosságai lecsendesedtek”, s csak ezután szabad tettük következményeiért büntetésben részesíteni őket. Testi fenyték alkalmazása — ha javulás másképp nem tapasztalható — megengedett.) (72—73.)

„*Erkölcsökre nézve vagynak:*

- a) Jó erköltsűek
- b) Meglehetősen erköltsűek
- c) Rossz erköltsűek.” (74.)

Míg az első esetben az álhatatosságra nevelés a fő feladat, addig a másodikban meg kell ismertetni a gyermeket a jó és a rossz fogalmával. „Rosszra való hajlandóság” esetén a következményeket kell bemutatni, s ha a fenyegetés, intés, de már a testi büntetés sem használ, meg kell válni tőlük, nehogy társaikat rossz útra térítsék.

Mennyire mechanikus, merev ez a csoportosítás, a gyermekek egy kiragadott jellemvonás alapján történő „beskatulyázása”! Ez a módszer még hosszú időn át éreztette hatását, csökevényei még manapság is élnek nevelői köztudatunkban.

A nagyváradi tanítói kézikönyv harmadik fejezetének *ötödik*, s egyben utolsó főcikkelye az *iskolai fenyték* kérdéseit tárgyalja.

„Az Oskolai fenyték azon szolgálatos eszközöknek alkalmaztatása, mellyek által, az oskolai törvényeknek teljesítése eszközöltetik.” — olvashatjuk itt. A fenyték fogalmához tartoznak:

- a) A' Nógatások,
- b) Az Intések,
- c) A' Fenyegetések,
- d) Az Ígéreték,
- e) A' Büntetések. (82—83.)

Ez utóbbival kapcsolatban a következő hasznos útmutatást olvashatjuk: „A büntetéseknek tzélja légyen a' tanítványok jobbulása; büntessen a' Tanító igazságosan, és soha ne büntessen haragjában.” (83.) Figyelemre méltó azoknak az eseteknek a felsorolása, amelyekben a büntetést mellőzni kell. Ezek a következők: „Elme-tompaság, tsekély ügyesség, temperamentumi hibák, a' testnek betegségeitől származó hibák”, valamint azok a vétségek, amelyeket a gyermek önhibáján kívül követett el. Büntetendőnek tartja viszont a szándékosan elkövetett hibákat, ezek között is elsősorban az iskolai törvények áthágását, az iskolatársak rosszra való csábítását, az engedtlenséget, a vallásos előírások megszegését és a „rosszban való megátalkodás”-t.

A testi fenyítést illetően a szerző tiltja a testi sérüléseket okozó eszközök és a „becsületet sértő megszegyenítések” alkalmazását. Így például feltétlen kerülendő: a „bika-tsök, páltzák, korbátsok, ferulák, artzul-csapások, öklözések, haj-tépázás, térdeplés, fülek tsipdezése”. Ijesztő felsorolás! Az a tény, hogy ez a probléma egyáltalán felvetődött, szomorú képet fest a korabeli népiskolákban használatos fegyelmezési eljárásokról. Érdekes, hogy noha az erdélyi iskolaügy újjászervezését célzó, 1781-ben kiadott Norma Regia szabályzata számúzta a kisiskolákból a pálcát és a virgácsot; ezen túlmenően a gúnynevek osztogatását is károsnak minősítette, a nagyváradi kézikönyv fordítója-átdolgozója még megengedhetőnek tartja a gyermekek megvesszőzését és az olyan megszegyenítéseket, amelyek a „bűnhöz jól illenek”. (84—85.) A megengedett eszközöknél találjuk a vesszőt a „vékony pálcikát” és az „attól való megfosztást, ami a tanítványoknak kedves”. (uo.)

A bevezetőben jelzett másik bemutatásra szánt mű tizennégy évvel később látott napvilágot ugyanebben a városban. Vizsgáljuk meg, tapasztalható-e valamilyen fejlődés a népiskolai oktatást-nevelést irányító didaktikai-metodikai alapelvekben, felfogásokban!

Lesnyánszky András didaktika és metodika könyve

Szerzője római katolikus lelkész, a nagyváradi normaiskola tanára.⁹ Feltehetően papi szemináriumban is oktathatott, mert — ahogy az könyve bevezetőjéből kitűnik — művét nemcsak a népiskolai tanítói pályára lépő fiataloknak szánta, hanem az iskolaigazgatói tisztet betöltő lelképászoroknak is: „Az igaz, valódi Oskolaigazgatónak — legalább az én csekély ítéletem szerint — nem csak az áll kötelességében, hogy az esztendőnkint, vagy félesztendőnkint tartani szokott próbatételekenn jelennyen meg, vagy csak arra vigyázzon, hogy a' Tanító annak üdejében taníttson, hanem az is, hogy vigyázzon, mit, és hogyan tanít a' Tanító és hogyan bának a' tanítványokkal, 's jobbitsa meg az e' pontban elkövetett hibákat, igazítsa útba a' tévelygő Tanítót.”¹⁰

Az előszóból megtudjuk még, hogy a szerző, noha megbízatása csak egy korabeli német nyelvű didaktikai munka, JOSEPH WEINKOPF könyve fordítására szólt, ennél többet cselekedett. Ezt a művet vezérfonalként használva egy új, a magyar viszonyokat figyelembe vevő tankönyvet írt. Szerénysége azonban tiltja, hogy ezt nyíltan be is vallja: „... nem bocsáthatnám e' jelenvaló munkát a' világ 'elejébe úgy, mint csak a' N. T. WEINKOPF Úr munkácskájának fordítását; de mégis távol vagyok

attól, hogy magamat e' munka szerzőjének állítsam. Nekem csak annyi részem van ezen ebben, hogy a' hasznos ösmereteket, a'hol lehetett, összevegyűjtöttem, megmagyarítottam, és leírtam." (VIII.)

A hétszáznegyvenhat oldalas munka terjedelemben jóval meghaladja elődjét, a fentebb bemutatott „Vezeték-szál”-at. A népiskolai didaktika és metodika tudományát a következő csoportosításban tárja az olvasó elé:

Az első könyv tárgya a „Tanítás közönséges Tudományának foglalatya”, amit mai kifejezéssel élve általános didaktikának nevezhetnénk. Ennek bevezetéséből megtudjuk, hogy a „tanítás közönséges ínség”, tehát „az embernek meghatározott plánum szerint való nevelése, és csinosítása ifjú korában nem csak minden rideg (egy) emberre nézve, hanem a' polgári társaságra nézve is — melyhez kiki tartozik — felette fontos.” (5.) Jellegzetesen polgári felfogás: az oktatásnak mindenkire ki kell terjednie.

A fentiekből következik, hogy „a' nyilvánosságos oktatóintézetek szükségesek”, „mellyekről a' polgári társaságnak és a' Felsőségnek kell szorgoskodni”. (9.) Az oktatás felelősségteljes munkáját nem bízhatjuk akárkire: „A' polgári társaságnak kell alkalmas Tanítókról szorgoskodni, nehogy az ifjúság — a' polgári társaságnak reménye — valamely tudatlan, vagy éppen durva, és erkölcstelen embereknek kezekbe essen.” (uo.)

Az iskolai oktatás tehát nemcsak a kiválasztottak privilégiuma, „a' nép minden karainak szükséges az illendő csinosodás”. A szerző kissé naiv, a felvilágosodás jegyeit magán viselő gondolatmenetben fejt ki nézetét a polgári fejlődésről: „... hála az egek Urának, hogy elmúltak azon üdők, midőn még a' csinosodottabb országokban is csak egy része a' népnek tekintetett értelmes, és szabad valóknak, a' többi pedig félbarmoknak, és rabszolgáknak, vagy csak amazoknak hasznokra rendeltetettnek tartatott, következésképpen ezeknek csinosodása is csak annyira ítéltetett szükségesnek, a'mennyire ezt amazoknak czéllyaik kívánták.” (11.)

A hirdetett polgári egyenlőség hatóköre azonban csak az iskoláztatáshoz való jog deklarálására terjed ki, ennek foka, mértéke viszont már osztályonként más és más: „... tagadhatatlan az is, hogy lehetetlen a' polgári társaságnak minden tagjait egyaránt csinosítani. Nem csak a' lelkitehetségeknek különböző mivolta, hanem e' rideg polgároknak külömbféle viszonyaik, környülményeik, 's foglalatosságaik is lehetetlenné teszik azt, hogy a' polgároknak minden karai egyaránt csinosíttassanak. Így a' szántóvető ember, közönségesen szölván, nem vehet részt olyan tágas csinosodásban, mint a' mesterember, és ez ismét nem részesülhet olyan magas csinosodásban, mint azok, a'kik mindekor munkálkodnak, sőt meghívásoknak foglalatosságai miatt gyakorta kénytelenek is munkálkodni csinosodásokon.” (16—17.)

Miért van szüksége a tanítónak didaktikai ismeretekre? A válasz kézenfekvő: A tanítás eredményességének egyik alapvető feltétele, hogy alaposan ismerjük a tanítandó tárgyat. Ez azonban önmagában még nem elegendő, mivel „... bár millyen tökéletes legyen is a' tanítás-tárgynak tudása, mégis ez nem elegendő arra, hogy az ösmeretek másokkal, kiváltképpen pedig a' kezdőkkel, és gyakorlatlanokkal, a' legjobb módon közöltessenek.” (18.) Ehhez szükséges a „Tanításnak közönséges Tudománya ... , mely a' tanításnak és emberi léleknek természetéből levont közönséges alapjait, és törvényeit magában foglalja.” (19.) A lélektani ismeretek pedagógiai hasznosítását szerzőnk már a maga korában is fontosnak tartotta. Széles látókörét, tájékozottságát bizonyítja, hogy forrásmunkái között a honfitárs SZILASY JÁNOS, BEKE KRISTÓF és KIS PÁL munkáin túl többek között ROUSSEAU, LOCKE, NIEMEYER, MILDE és a filantropista TRAPP könyveire is hivatkozik.

Az *általános didaktika* tárgyalásakor LESNYÁNSZKY ANDRÁS a következő menetet követi:

Könyve első részében a „Tanítástárgyak választásának, és öszvesorozásának alapjairól” szól. Milyen alapelveket követnek a tanítástárgyak kiválasztásakor? Két fontos szempontot: a tanítás célját és a tanítványok „tehetségeit” (kéességeit). (28.) A tanítás célja végső soron nem lehet más, mint a nevelése — írja szerzőnk. Ez utóbbi pedig arra irányul, hogy minden növendék alkalmassá váljon kettős elrendeltetésre betöltésére. Embernek és polgárnak kell lennie. Ahhoz, hogy ember lehessen, el kell sajátítania a „közönséges, általlában szükséges” tanítástárgyakat. Mint valamely ország polgárának már „... különös kötelességei vannak, melyeknek teljesítésére erejét szentelni szent tartozása. Ez ismét különös ösméreteket, következképen különös tanítástárgyakat tesz szükségessé. Ezek alkusan (hypothetice) szükséges tanítástárgyaknak mondatnak.”¹¹ Vannak még ezen túl olyan tanítástárgyak, melyek „... némelly helyezettésekben ... haszonvehetőbbekké, és több foglalatosságokra alkalmasabbakká tesznek bennünket: mások az életnek kellemeit, örömeit gyarapítják... vagy kedvesebbekké tesznek bennünket másoknak társaságokban. Ezek hasznos és gyönyörködtető tanítástárgyaknak nevezetnek.” (29.)

Az általában szükséges tantárgyak csoportjába tartozik:

1. Az ember környezetének ismerete
2. „Az önösméret, valamint a' testnek, úgy a' léleknek részéről is”
3. A társalkodáshoz szükséges nyelv ismerete
4. Az olvasás, írás és számolás
5. „A' keresztény Hit- és Erkölcstudomány”
6. „Az ország ... írott törvényeinek ösmérete”.

A feltételesen szükséges tantárgyak felsorolásakor Lesnyánszky az 1806-os Ratio nyomán halad: „... a' Rajzolás, az Ének, a' Musika, a' Mennységstudomány általlában, 's ennek némelly nemei különösen ... továbbá a' Földleírás Tudománya, a' Mesterségnek, és Gazdaságnak Tudományával, a' Nemzeti Nyelvtudomány, és az Írás-módnak némelly nemei.” (36.)

A „hasznos és gyönyörködtető” tantárgyak kiválasztásakor mindenekelőtt a tanítványok tehetségeit kell szem előtt tartani, valamint azt, hogy eljövendő életpályájukon mely tudományoknak vehetik hasznát. Ilyenek: az idegen nyelvek, zene, tánc stb.

Nem elegendő a tantárgyak kiszemelése, szükség van a „tanítás üdejének, 's rendgyének” meghatározására is. Szerzőnk éppen ezért behatóan foglalkozik a „tanítás plánumá”-val is. Ebben a fejezetben foglalkozik a megismerés és a gondolkodás fejlődésének törvényeivel. Rá is nagy hatással volt a kor elterjedt irányzatának, a képességlélektannak felfogása az ember önálló „lelki tehetségei”-ről.¹² Eszerint: ezek az egymástól elszigetelt „erők” egymást követő rendben fejlődnek, kezdve a „külső szemlélő tehetség”-gel egészen az „okoskodó erő”-ig. Nem látta — hiszen a maga kora tudományos fejlettségi szintje nem tette lehetővé —, hogy ezek a pszichés folyamatok egymással szoros kölcsönhatásban alakulnak, fejlődnek.

A tanítás szervezeti kereteit illetően az osztályrendszer mellett foglal állást a könyv írója. Magas osztálylétszám esetére segédtanítók (idősebb gyermekek) alkalmazását tanácsolja. Itt ismerteti BELL és LANCASTER módszert, akik a tanítványokból választott ún. „monitor”-ok segítségével kívánták az oktatás hatékonyságát növelni. LESNYÁNSZKY jól látja e módszer gyenge pontjait: „... ezen tanításmódnak úttján nehezen érhetni el azt, a' mi minden iskolai tanításnak veleje, tudniillik a' tu-

lajdon okos elmélkedésnek feléltetését, a' lelki erőknél felingerlését ... kérdések és feleletek által." (67.)

A jó tanításhoz, „iskolai könyvek”-re is szükség van. Fontosak ezek, hiszen segítséget nyújtanak a tanítónak a tananyag egységes feldolgozásában, ugyanakkor mentesítik a fáradságos diktálás nyújtól is. Hasznos a gyermekeknek is, mivel felkel-
tik figyelmüket, és jó szolgálatot tesznek az olvasástanításkor. A tankönyvek elő-
állításánál elsőrendű szempont lehetett az olcsóság. Szegénysorsú szülők ugyanis
gyakorta hivatkoztak arra, hogy azért nem küldhetik gyerekeiket iskolába, mert
„... annyi pénzek nincsen, hogy azoknak csak ABCs könyvet is vehessenek...”
(70—71.) A megoldás: a községek világi és egyházi vezetői gondoskodjanak a sze-
gény gyerekeknek kölcsönözhető iskolai könyvekről. A gondolatmenet folytatása
már kissé borúlátó indoklást is tartalmaz: „A' falusi gyermek szülőinek házában más
foglatatosságra használtatik, a' tanuláshoz üdeje reá nézve csak az iskolában való
lételének üdeje. Mire való tehát nekik a' könyv szülőinek házában? A' mi hasznát
veheti annak, legfellyebb az, hogy az útonn verekedik velé, néhányszor elejti azt, 's
néha talán a' sárba is.” (70.)

Feltétlenül szükségesnek tartja viszont az iskolai könyvtárak létesítését: „És miért
nem lehetne ilyen kisded könyvtára minden, még a' legkisebb Nemzeti iskolának
is?” Az iskola ehhez önállóan nem foghat, de: „Sok helyekenn talán a' Plébániák'
Pátrónusai is tennének valamit alattvalóiknak javokra. Talán a' tehetősebb hívek
sem sajnálnának néhány garast adni arra, a' mi gyermekeiknek javára céloz.” (123.)

A könyv *második részének* tárgya: „A' tanításnak különbözőféle módjai és kö-
zönséges tulajdonságai.” A közlő tanításmód segítségével a tanító „mintegy viszi,
és adgya tanítványának elméjébe az ösméreteket”, a kifejtő mód útján pedig „a'
tanítványnak elméjében már készen levő ösméreteket fejt ki”. (77.) Két formáját
különbözteti meg a tanításnak:

- a) „A' Tanítónak öszvekött, folytonfolyó előadása tanítás hallgató formájá-
nak (acroamatica forma) nevezetik...”
- b) „... kérdésekbe szőtt előadása pedig tanítás' kérdezkedő, vagy beszélgető
formájának (erotematica, dialogistica forma) mondatik.” (80.)

Az utóbbi forma előnyeit megalapozott érveléssel bizonyítja a szerző. Ez annál is
inkább dicséretes, mivel a korabeli gyakorlat szerint a pedagógusok nem éltek gyak-
ran ezzel a lehetőséggel, azaz a kérdeve kifejtő módszer „... gyakorta meg nem ösmér-
tetik”. (86.)

Érdekese, és talán még a ma pedagógusa számára is tanulságosak azok a
szempontok, amelyeket a tanórai kérdésekkel kapcsolatban közöl szerzőnk. Rend-
kívül aprólékosan taglalja, hogy mit kell a tanítónak cselekednie, ha kérdésére igaz;
igaz, de nem odaillő; hamis, vagy — horribile dictu — nevetséges feleletet kap.
A megválaszolatlan kérdésekre is van receptje.

Külön alfejezetet szentel a „tanítványok figyelmének felgerjesztésére, és fenn-
tartására szolgáló” módszereknek. „Interessánsá kell tenni a' tanítást — írja. —
Semmit sem használ a' tanítás, ha hidegen hagyja a' tanítványt.” (130.) Örökérvényű
igazság!

Ennek a követelménynek csak akkor felelhet meg a tanító, ha tanításában
figyelembe veszi a tanulók „tehetségeit” és „ínségeit” (szükségeit). A tanultakat a
célrányosan szervezett ismétlések révén tudják emlékeztükben elraktározni. Ahhoz,
hogy az iskolai tanulási eredményes legyen, „a' tanításnak alaposnak kell lennie, s
ezért a 'folytonfolyás' törvénye szerint (kell) lassan menni, semmit át nem ugorván.”
(158.)

LESNYÁNSZKY ANDRÁS könyvének második részében a „Tanítás módgyának Tudománnyá”-val — azaz a *módszertannal* — foglalkozik. Mielőtt a metodika részletes tárgyalására rátérne, olvasmányos stílusban megírt neveléstörténeti áttekintést tár az olvasó elé: „A’ Magyarországi oskolák’ történeteinek rövid előadása Sz. István első Királyunknak üdejéből ... a’ mi üdönkig.” (214—228.) Ezekután azt vizsgálja, vajon mi’ az oka a „nemzeti oskolák” elmaradottságának. Az okokat a következőkben látja:

1. A’ Tanítóknak szükséges csinosodásnak fogyatkozása.”
2. „... a’ Tanító állapottyához nem mérsékeltt, és csak az élet’ szükséges ínségeinek kielégítéseire is allig elegendő fizetés...”
3. „... a’ oskolai épületeknek, és készülteknek hijjánossága.”
4. „... a’ gyermekek nem gyakorolják az oskolát, a’ mi nem ritkán onnan származik, hogy a’ Tanító igen durván ... bánik a gyermekekkel...”
5. „... a’ Tanítónak hivatallya sok helyekenn máss hivatalokkal van öszvekapcsolva, a’ mellyekkel való foglalatoskodás gyakorta elvonnya a’ Tanítót főhivatallyának foglalatosságaitól...”
6. „... a’ vasárnapi és ünnepi oskolák hazánkban mind eddig egészen elhenyéltek...”

Ha mindezen okokat megszüntetik, elhárulna a „Nemzeti oskolák előmenetelének akadályai”. (228—236.)

A módszertannal foglalkozó rész első szakaszát az olvasástanításnak szentelte a szerző. Történeti fejlődésükben elemzi az olvasás oktatásakor használatos eljárásokat. Ignaz Felbiger módszereit ismerte — a „Vezeték szál” ott szerepel felsorolt olvasmányai között —, de az együttes olvasást nem tartotta feltétlen üdvöztető eljárásnak: „Némelly Tanítók Felbiger Apátnak módgya szerint minden tanítványokkal egyszerre betűztettek, hogy így az oktatást közönséggé tegyék; de ha ezen mód kizárólag használtatik több károkat von maga után.” A tanító nem tudja ellenőrizni az egyes tanulókat, a rendet sem könnyű együttes olvasáskor fenntartani — könnyen hangzavar keletkezhet, és a tanulók megszokhatják az éneklő, deklamáló stílust: „... végre az ebbéli együtt betűzésből ama’ kedvetlen, füleket sértő, éneklő hang származik, mellyet a’ tanulók a’ felelésben is megtartanak.” (276.)

Szerzőnk könyvében — az olvasástanítás módszertana mellett — külön fejezeteket szán az írás, a számolás, a helyesírás és a fogalmazás „tudományának”. („Az ékesírásra való oktatásról”, „a számvetésre való oktatásról”, „A’ Magyar Nyelvtudománynak, a Helyesírásnak célarányos tanításáról”, „az írásbeli kifejezésre, vagy az irományok’ készítésére való oktatásról”).

Végezetül, a könyv utolsó fejezete, „Toldalék”-a — didaktikai műveknél szokatlan módon — az *erkölcsi nevelés* kérdéseit boncolgatja. Szükség van ennek tárgyalására — vallja szerzőnk —, hiszen az iskolának nemcsak az „elmebéli”, hanem a „vallásos-erkölcsi csinosodás” színterének kell lennie. „Az oskolai életnek nagy befolyása vagyon a’ gyermekeknek szívére, azoknak erkölcsi béllyege, caractere, gyakort maradandó vonásokat nyer az oskolai élet által.” „A’ Tanítónak bánásmódgya, az ő szelíd komolysága, jóra célzó kegyes hangja, képmutatást nem ösmerő példája, a’ romlatlan gyermekek társasága, mind ezek jó arányt adhatnak a gyermek szívének...” (642.)

A neveléstan rendszeres kifejtésére — az erkölcsi nevelés témakörén túl — szerzőnk nem vállalkozik, hiszen ez nem is feladata. Az érdeklődőknek pesti tanártársa négy évvel korábban megjelent könyvét ajánlja figyelmébe: „A’ Tanító Urak ezeket

Szilasy János Úrnak munkájában olvashatták, minthogy itten a' munkának sok ívekre lett szaporodása miatt mindenekről szóllanom lehetetlen." (643.)

Apórlékosan vizsgálva a jutalmazás és büntetés módszerének alkalmazási lehetőségeit, a testi fenyítékről a következőket írja: „Én MILDÉNEK ítéletét tartom, ki azt állítja, hogy a' testi büntetések némelly, noha ritka esetekben, czélarányosak, sőt éppen szükségesek, de ezen eseteket nem határozhatni meg a' külső cselekedetek. p. o. hazudozás, hanem csak a' tanítványnak indulattya szerint. Csak akkor nyúlhatni a' testi büntetésekhez, ha semmi reménység nincsen többé, hogy a' tanítvány más sze-
lídebb eszközök által jobbítsasson meg.” (728.)

A testi fenyítés létjogosultságát illetően úgy tűnik nem történt változás: Lesnyánszky András szinte szó szerint az 1818-as „Vezeték-szál” gondolatait idézi: „Örökre meg vannak tiltva az iskolákban: a' bikacsök, pálcza (de nem pálczikó), korbácsok, az arczulsapdosás, a' füleknek ránczizsgálása, csípdesések, a' fejben, vagy hátban verés, a' hajczibálás, az ujjak' hegyére ütés, és minden nemű térdeltetés.” (732.) Mint a fentiekből kiderült, szerzőnk nem zárkózik el teljesen a testi fenyíték alkalmazásától: „... tellyes szívemből helybehagyom azt, a'mit DEMETER IGNÁCZ mond, hogy tudniillik a' vessző nem másképpen használtasson, hanem hogy a' Tanító annak ágaival a' gyermeknek kinyílt kezére csapjon.” (732.)

Összegezeként megállapíthatjuk, hogy Lesnyánszky András — ez a tudós pap és pedagógiai elméletíró — a múlt század első felének legjelentősebb pedagógiai és pszichológiai irányzatait is mintegy gyűjtőlencseként fókuszálva, rendkívül igényes didaktikai-metodikai szakkönyvet írt. Reprezentáns alkotás ez: Szerzője feldolgozta és közvetítette Rousseau és a filantropisták pedagógiai nézetétől kezdve a legjelentősebb áramlatokat egészen az — a korában feltétlenül előremutatónak számító — empirikus pszichológiáig (ezen belül is a képességlélektanig). Didaktikai-metodikai fogalomhasználata és az ezeket a fogalmakat egységes rendszerré szervező elvek kapcsolhatók ahhoz a nevelésméleti rendszerhez, amelyet a korszak másik nagy egyénisége, a pesti kolléga SZILASY JÁNOS vázolt fel 1827-ben közreadott munkájában.

Feldolgozta és továbbfejlesztette (bár egyes helyeken nem haladhatta meg) a közvetlen előzménynek számító „Vezeték-szál”-ban foglalt elveket.

Végezetül: Nemcsak tanulságos, de érdekes olvasmány is. Elmét gyönyörköd-
tető példája a nyelvújítás utáni magyar tudományos szaknyelv egyik legelső — sikeres — próbálkozásának.

Jegyzetek

1. „A 'Nemzeti Oskoláknál Tanítói-hivatalra menendőknek tudni szükséges Tanítás' módgyának meg-tanulására szolgáló Vezeték-Szál. Nagy-Váradon, Tichy János betűivel 1818.” (A továbbiakban: Vezeték-szál.)
2. Lesnyánszky András: „Didaktika és Methodika, avvagy a' Tanításnak közönséges Tudománnya és a' Tanítás Módgyának Tudománnya. Nagy-Váradonn, Tichy János Könyvnyomtatóintézetében. 1832.”
3. Használatos volt még abban a korban a „schola vernacula primaria” (norma-iskola) szinonímájaként a „nemzeti fő iskola”, a „normál-iskola” és a „normális iskola” elnevezés is. A két Ratio Educationis legújabb fordításában a „kiemelt anyanyelvi iskolák” kifejezést olvashatjuk. (Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai kiadó, Bp. 1981.) Ennek az iskolatípusnak a felépítéséről, működéséről bővebben a következő munkákból tájékozódhatunk: Mészáros István: Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777—1830 között. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. és Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934.
4. Az eredeti Felbiger-könyv címe: Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in der kaiserl. königl. Staaten, Bécs, 1776. Magyar kiadása 1786-ban jelent meg Budán, német nyelven. Lásd: Mészáros (1984): 247. o.

5. Ratio Educationis. 234. o.
6. Lásd: Ratio Educationis: 231. o.
7. Ratio Educationis: 233. o.
8. Vö.: Comenius Ámos János Nagy Oktatástana. Akad. Kiadó, Bp. 1953. 342. o.
9. Vö.: Pedagógiai Lexikon. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akad. Kiadó, Bp. 1978. III. kötet, 31. o.
10. Lesnyánszky: Didaktika és metodika... Előszó: IX. o.
11. I. m.: 29. o. Ugyanezt a célmeghatározást találjuk a kortárs Szilasy Jánosnak „A nevelés tudománya” című könyvében, mely 1827-ben látott napvilágot Budán. Ezzel a művel foglalkozik Mészáros István tanulmányában: A neveléstudomány rendszere az első magyar neveléstudományban (1827). in: Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények. 18. Tk. Bp. 1977.
12. Az empirikus lélektan ez az ága a XVIII. század közepétől kezdve egyre jobban elterjedt. Hatása Szilasy János neveléstudományi rendszerében is kimutatható, de kortársa, Zákány József, a debreceni Református Kollégium pedagógia tanszékének tanára is beleötvözte pedagógiai koncepciójába. Erre vonatkozóan bővebben lásd: Pukánszky Béla: Egy feledésbe merült magyar pedagógus — Zákány József kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére. Pedagógiai Szemle, 1984. 11. szám.

ZWEI HANDBÜCHER FÜR LEHRER VOM ANFANG DES VORIGEN JAHRHUNDERTS

BÉLA PUKÁNSZKY

Das Jahr 1772 ist in der Geschichte unserer Lehrerbildung ein bedeutender Wendepunkt. In diesem Jahr wurde in Pressburg die erste Normschule geöffnet, wo Lehrer für die katholischen Volksschulen ausgebildet wurden. Nach 5 Jahren öffnete auch das Institut in Grosswardein sein Tor. Mit 14 Jahren Abweichung erschienen zwei Handbücher in dieser Stadt, die sehr wichtige Kenntnisse für die angehenden Lehrer enthielten.

ДВЕ НАСТОЛЬНЫЕ КНИГИ УЧИТЕЛЯ С НАЧАЛА ПРОШЛОГО ВЕКА

БЕЛА ПУКАНСКИ

В истории подготовки учителей 1772 год является значительным поворотным пунктом. В это время в Братиславе открылась первая обычная школа, где проходило обучение педагогов католических народных школ. Через пять лет распахнулись двери и института в Городе Орадя. В этом городе с разрывом в 14 лет вышли уже такие настольные книги для учителя, которые дали ценные сведения студентам, выбравшим учительское поприще.

A PSZICHODRÁMA ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGE A FŐISKOLAI TANÁRKÉPZÉSBEN

SZENES MÁRTA

Amikor néhány évvel ezelőtt elindult a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán egy merőben új szemléletű tanárképzés — amelynek lényege, hogy megtanítsuk a hallgatókat saját személyiségükkel bánni, s ezen keresztül hatni leendő növendékeikre —, nagyon sokan kérdezték tőlünk, hogy miként tesszük ezt.

Erre a kérdésre válaszolva részben igyekeztünk amennyire csak lehet, pontosan felvázolni CARL ROGERS elveit és gyakorlati tapasztalatait. Másrészt pedig különböző módszereket hangsúlyoztunk, amelyek különösen előnyösek és alkalmasak a fent említett szemlélet közvetítésére.

Egy ilyen módszerről, konkrétan a pszichodramáról szeretnék írni a következőkben. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a képzésben résztvevő hallgatók és az érdeklődő tanárok több információval rendelkezzenek erről a módszerről, illetve képzési módokról.

Röviden szeretnék néhány gondolatot szólni a pszichodráma kialakulásáról, illetve azokról a hazai és külföldi pszichológusokról, akik a módszer kidolgozásában jeleskedtek.

MORENO 1921-ben alakítja meg Bécsben a „lélek cselekvő színházát”, és kialakítja a pszichodráma terápiás csoportmódszerét. 1925-ben az USA-ba emigrál, ahol kidolgozza a szcionómia rendszerét, amelynek része a szociátria (a közösségek, csoportok gyógyításának tudománya, ebbe tartozik a pszichodráma is). Elméleti művének legjelentősebb része a szociometria és a pszichodráma.

A negyvenes évektől kezdve társaságok, folyóiratok és pszichodramatikus színházak létesülésének sora igazolja MORENO elméletének gyors terjedését.

1964-ben megrendezik az első európai Nemzetközi Pszichodráma Kongresszust Párizsban. Ettől kezdve a módszer teoretikus és gyakorlati fejlődésének színtere Európa. A hetvenes évek elejétől a szocialista országokban is kibontakozik a pszichodráma-gyakorlat. Magyarországon MORENO eszméinek szakavatott tolmácsa, módszereinek hazai alkalmazója MÉREI Ferenc. A módszer elméletének és gyakorlatának leírása során gyakran merítünk majd az ő gondolataiból is.

A pszichodráma a pszichikum valóságos önkifejezésének társas hatásokban megvalósuló, cselekvő folyamata. (Bagdy, 1981) Szeretnénk, ha már rögtön a technika leírásának elején hangsúlyozhatnánk azt a lényeges sajátosságot, hogy a játékok segítségével milyen nagy felületen nyerhetünk betekintést saját magunk s mások belső világába.

Az elméleti és gyakorlati beállítottságú pszichológusok, pedagógusok gyakran reflektálnak arra a tényre, hogy mennél sokoldalúbban vesz részt a személyiség egy információ, egy történés befogadásában, annál maradandóbb nyomokat hagy.

Teljesen természetes például egy testnevelés szakos tanárnak, hogy egy gyerek csak úgy tud megtanulni szekrényt ugrani, ha azt sokat és módszeresen gyakorolja.

Hiába tudja azt elméletben, ha kivitelezni nem képes. Hasonlóképpen van ez a pszichológiai ismeretek szintjén. Elképzelhető, hogy a hallgatók ugyan szép elméleti dolgozatot képesek írni az empátiáról, de az még nem biztosíték arra, hogy valóban megértőek és érzékenyek tudnak majd lenni tanítványaikkal is.

Többek között épp a pszichodráma-technika segítségével kialakíthatók olyan játékok, olyan szituációk, amelyben fejleszthető az empátiás készség.

Am ezután a rövid kitérő után kanyarodjunk még vissza a pszichodráma elméleti vázának leírásához.

A megjelenítés során egyfajta játékos realizálás történik, amelyben a valóság és a fantázia keveredik. Ezekben a játékokban felismerhetjük gyermekkorunk világát, amikor olyan gyakran mondtuk azt a másoknak, „játsszuk azt, mintha”. Talán még megvannak bennük ezek a nagyon alapvető gyökerek, talán még nem késő újra felfedeznünk, hogy tudunk játszani.

A pszichodráma nagy értéke abban rejlik, hogy nemcsak szavakban teszi a lelki történeteket élővé, valóságossá, hanem újracslekskvésben, lejátszásban is.

A következőkben röviden arról, hogy a pszichodramát felhasználó csoportok hogyan struktúrálják a rendelkezésre álló időt.

Minden csoportban van egy bemelegítő fázis, ahol csoporttagok megpróbálják kimondani, megfogalmazni érzéseiket, gondolataikat. Ezek olykor egy irányított, előre megadott téma köré rendezhetők, de lehet, hogy teljesen spontánok, az „itt és most” helyzet szülte őket. Ilyenkor egy csoportban általában van néhány vezérgondolat, s vannak mellékes, kevésbé hangsúlyozott gondolatok. Amikor körülbelül kirajzolódott, hogy az aktuális csoport számára mi az a problémakör, tematika, amely leginkább fedi a többség aktuális igényét, a csoportvezető javasol egy játékot.

A játék keretében lehetőség nyílik dramatizálni az adott problémát. A cseleksvő sornak témájától függően több, kevesebb szereplője lehet, melyet a csoport tagjai önként vállalhatnak, de a csoportvezető is javaslatot tehet a szereplő személyére. A játék elindulása előtt még egyszer rögzítésre kerül a helyszín, a cselekmény főbb váza, a szereplők egymásközi helyzete. Nagyon lényeges, hogy a pszichodráma-játékoknak soha nincs részletes forgatókönyve. A forgatókönyvet maguk a szereplők „írják” a játék során. Természetesen a játék keretének kidolgozásában az egész csoport részt vehet, segítheti ötletekkel, fantáziákkal.

A játék akkor kezdődik, amikor a szereplők kilépnek a színpadnak kinevezett térre, s a nézők pedig a háttérben maradnak.

A játék során a szereplők viselkedését igen sok tényező mozgathatja. Így például korábbi személyes élményei, értékrendszere, aktuális érzelmi állapota stb. Nagyon fontos tudnunk, hogy ezekben a játékokban soha nem színészi teljesítményt várunk el a szereplőktől. Azt szeretnénk, ha mindenki minél jobb szerepválasztással rádöbbenne saját jól működő, vagy esetleg hibás nézeteire, előítéleteire, sablonjaira. A spontaneitás, az improvizáció adja meg ezeknek a játékoknak a különleges ízét. A szereplőt a cseleksvés, reagálás közben a játék „örvénye” elsodorhatja, a külső valóság, pl. a csoport jelenléte elmosódhat, de soha nem szűnik meg az úgynevezett „kettős tudat”. Tehát bármennyire is magával ragad a játék, soha nem keveredhet össze a realitással.

A játék segítségével megtudhatjuk, hogy a játészó személy konkrét feltételek között hogyan reagál és hogyan gondolkodik. Hogyan lép kapcsolatba a másikkal, milyen érzéseket, vélekedéseket „vált ki belőle”, és mit tesz ezekkel az érzelmekkel, és ismeretekkel.

A játék akkor zárul, ha egy nagyobb tematikus egység végére értek a szereplők,

vagy ha a játékba vitt emocionális feszültség levezetést nyert. A játék végét jelezheti a vezető is, de a szereplők is dönthetnek a lezárásról.

A játék végeztével a szereplők kifordítják székeiket, s a „nézőközönség” felé fordulnak, de egyenlőre még az eredeti helyükön maradnak. Ezután következik a játék verbális feldolgozása, olyan módon, hogy először a szereplők mondják el, „mit élték meg”, hogyan érezték magukat, majd a nézők is nyilatkoznak erről. A verbális feldolgozás szakaszára is legalább olyan nagy hangsúlyt kell fektessünk, mint magára a játékra, hiszen egy élmény, egy érzés, egy felismerés akkor válik igazán értékessé, ha az egyértelműen szavakban is megfogalmazást nyer. Ha erre nem figyelünk eléggé, akkor elképzelhető, hogy azok a tudattartalmak, amelyek a játék segítségével a felszínre törtek, ismét a „süllyesztőbe” kerülnek, s továbbra sem segítik az egyént az önmegismerés útján.

A játék feldolgozása, átbeszélése során gyakran előfordul, hogy bizonyos történetek további feldolgozást igényelnek. Erre a pszichodráma számos technikai lehetőséget kínál. Így például egy olyan szereplő, akinek játékában ellentétes motiváció volt felfedezhető, ambivalens viszonyulását két másik csoporttag egy párbeszéd keretében megjelenítheti. Lehetséges valaki elé görbe tükröt tartanunk, s ily módon kiemelni viselkedésének karakterisztikus vonásait. De ugyanazt a jelenetet más szereplőkkel újra is játszhatja a csoport. Gyakori az a technikai elem is, hogy páros játékoknál, pl. egy tanár és egy diák párbeszédénél szerepcserét javasolunk, s így a szituáció a másik oldalról is megtapasztalható.

„A játék utáni megbeszélés nyomán fokozatosan kiteljesedő tudatosulás, melynek előzménye a játékban fellelhető megélés, vagy újraélés, katarzishoz vezethet, amely már a személyiségváltozáshoz nyithat utat.” (AJKAY KLÁRA, 1984 Önismereti csoportok)

Milyen más módszerekkel egészíthetjük ki a pszichodramát? Mint azt az előzőekben láttuk, a pszichodramában nagyon nagy hangsúly van a spontaneitáson, a csoport improvizáló, konstruáló képességén. Ezekben a játékokban a helyszín, a szereplők, a téma mind a csoport együttes aktuális megbeszélésének a terméke. Ugyanakkor ismerünk olyan encounter játékokat, melyek szintén nagyon jól használhatók személyiségformálásra, szenzitivitás-fejlesztésre. Ezek a játékok a benne résztvevő csoporttagok bizonyos szociális készségét a környezet iránti szenzitivitását fejlesztik. Ebben a helyzetben valamilyen „keretet”, „szabályt” fogalmazzunk meg a játék elején, s ugyanez a keret egyaránt érvényes a csoport minden tagjára, illetve minden szereplőre. Például csukott szemű játéktársunkat *csak szavak* segítségével át kell vezetnünk egy bútorokkal zsúfolt termen. Nem foghatjuk a kezét, csak szavakkal irányíthatjuk. Vagy, pl. csak tekintet segítségével ki kell választanunk a csoportból számunkra 3 szimpatikus embert. Az ilyen és ehhez hasonló játékok nagyon jól előkészíthetők, bemelegíthetők a csoportot egy mélyebb, önállóan átgondolt pszichodráma-játékhöz. Az imént említett encounter játékok feldolgozásához gyakran segítségünkre vannak videofelvételek, ezek nagyon szerencsés módon kiküszöbölik a pedagógusnak azt a szerepét, hogy direkt visszajelzéseket adjon a viselkedésről. Azáltal, hogy cselekvéseink sorra újra láthatók a technika segítségével, önmagunk is képesek vagyunk számtalan hasznos következtetés levonására.

Az encounter játékokon túl még egy típusú játékot említenék, amely jól ötvözhető a pszichodráma módszerével. Ez nevezetesen a „planspiele” vagy tervjáték, melynek elméleti és gyakorlati leírása hazánkban KOMLÓSI PIROSKA nevéhez fűződik.

A tervjáték lényege, hogy valamilyen előre meghatározott fizikai, pszichikai vagy szociális probléma megoldására irányul. A játék elején pontosan fölvezetnek a résztvevők csoportjai, illetve szereplők. Pontosán körülhatároltak a „mozgáskörök”,

kapcsolódások, a csoportok egymás közti hierarchiája. A játékban résztvevő csoportok a feladat megoldásához — mielőtt tevékenységbe fognának — gondolkodási időt kapnak, amely arra szolgál, hogy a csoportok vagy a szereplők egy számukra optimális stratégiát dolgozzanak ki. A gondolkodási idő leteltével egymással kapcsolatba lépnek a szereplők, s megindul a játék, a kommunikáció. A játék végeztével módszeres és sokszempontú értékelés történik. Amint érzékelhettük a tervjáték valamivel strukturáltabb, előre kidolgozottabb, mint a pszichodráma-játékok. További különbség, hogy a teljesítményelv, s az optimális cselekvés nagyobb hangsúlyt kap a tervjátékban.

Úgy gondoljuk, hogy az említett 3 technika, illetve módszer nagyon jól szintézisbe hozható, és a megfelelő helyen megfelelő módon alkalmazható. Amennyiben múltbéli élményeket, tapasztalatokat szeretnénk feldolgoztatni, megértetni a hallgatókkal, nagyon helyes, ha pszichodráma-elemeket használunk. Ha valamilyen érzékenységet szeretnénk fejleszteni, nagyon alkalmas encounter játékokat találhatunk rá. S ha arról akarunk képet kapni, hogy vajon a kikerülő diákok miként képesek majd működni a pedagógiai realitásban, akkor célszerű gondosan előkészíteni egy tervjátékot. Természetesen ezek a dolgok ennél szorosabb szintézisben is elképzelhetők.

A következőkben szeretnénk feleleveníteni egy közelmúltban lezajlott pszichológiai szemináriumot, ahol a pszichodráma és a tervjáték sajátos ötvözetét alkalmaztuk.

Előzetes megbeszélésünk alapján erre a találkozásra a csoport egy tagja hozott egy konfliktushelyzetet, melyet a csoport később megjelenített. A konfliktushelyzet, pontosabban szituáció egy szülői értekezlet, ahol az osztályfőnök elmeséli a szülőknek legutóbbi balul sikerült osztálykirándulását.

A játék megjelenítéséhez 4 alcsoportot alakítottunk ki. Mindegyik csoport egy-egy szülői munkaközösséget, illetve egy osztályfőnököt foglalt magába. Mind a négy társaság kapott 10 percet a probléma megvitatására, a játék előkészítésére. Ezután a csoportok egymástól függetlenül eljátszották a szituációt, videora vettük, majd megbeszéltük. (A játék azért nem volt nevezhető szabályos tervjátéknak, mert nem volt rögzítve, hogy a szülői értekezleten milyen álláspontra kell jutni, ez a játékosok spontaneitására volt bízva.)

Nagyon érdekes tapasztalatot adott a játék. Bár a csoportok egymástól függetlenül játszottak, szinte mindenütt ugyanaz a lefutása volt a játéknak.

Mind a 4 osztályfőnök — egy igen rossz sztereotípiá alapján — már az értekezlet elején mindent a szülők nyakába varrt. A szülők pedig rendre beálltak — mind a négy csoport esetén — az iskolát szidók, kritizálók táborába. Felállították a csata-teret, és mindenki lőtt a saját tüzelőállásából. Érdekes módon kooperatív megoldások nem születtek az első játékfázisban. Vajon milyen minták, milyen tapasztalatok, negatív élmények mozgatták ezt a játékot? Érdekes volt ezen eltöprengenünk. A játék másik szakaszában próbáltunk konstruktív megoldásokat kidolgozni a helyzetbe, s azokat is megjeleníteni. Nem volt túl könnyű feladat olyat játszsanunk, amelyet még magunk csak nagyon ritkán tapasztaltunk.

Végül szeretném kijelölni ezeknek a személyiségfejlesztő tréningeknek a helyét a tanárképzés folyamatában.

Úgy gondolom, hogy ezek a tréningek nem állhatnak a pszichológiai ismeret-átadás helyébe, de mindenképpen ki kell egészítse azt. Ezeknek a tréningeknek meg kell előzzék a tényleges tanulási gyakorlatot, illetve a hospitálási tapasztalatok feldolgozásának eszközeként kell; hogy váljanak.

Utolsó gondolatként szeretném néhány pontban összegezni a pszichodráma,

encounter, illetve tervjátékok jelentőségét. Felsorolom azokat a területeket, melyekben feltehetően megjelenik az elemzett módszerek hatása.

1. Önismeret — Életkép — Csoportidentitás
2. Mások iránti érzékenység
3. Általános kommunikációs-készség
4. Korábbi pozitív és negatív élmények, tapasztalások tudatosítása, feldolgozása
5. Szimmetrikus kapcsolatok gyakorlása
6. Speciális tanári készségek gyakorlása, pl.: verbális és metakommunikáció szinkronizálása
7. Jövőtervezés

Az előzők során elemzett képzési forma igyekszik pozitív irányban fejleszteni a pedagógusi pálya iránti attitűdöt intellektuális, emocionális és viselkedéses síkon egyaránt.

Felhasznált irodalom

1. BUDA BÉLA: Empátia — a beleélés lélektana. Gondolat K. Budapest, 1978.
2. G. DONÁTH BLANKA: Személyiségfejlesztő tréningek tapasztalatai gyakorló pedagógusok körében. Kézirat. 1986.
3. GÁDOR ANNA: A képmagnetofon szerepe a személyiségfejlesztésben. A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Egységes jegyzet. Szerkesztette Poór Ferenc. Tankönyvkiadó Budapest, 1986.
4. KOMLÓSI PIROSKA: Bevezetés az akciójáték metodikájába. Kézirat. Népművelési Kutató Intézet. 1986.
5. KOMLÓSI PIROSKA: A pszichodráma hatásmechanizmusa. MPSZ. 5. sz. 1981.
6. MÉREI FERENC: A pszichológiai dramatizálás. Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. Oktatási segédanyag, kézirat. Népművelési Intézet Budapest, 1977.
7. CARL ROGERS: A személyközpontú megközelítés alapjai. Pethő Éva: Válogatás CARL ROGERS műveiből. Országos Pedagógiai Intézet. 1983. 7—35.
8. TOMCSÁNYI TEODÓRA: A dramatikusan terápia HILARION PETZOLD professzor nyomán. MPSZ. 5. sz. 1981.

DIE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN DES PSYCHODRAMAS IM HOCHSCHULUNTERRICHT

MÁRTA SZENES

Heutzutage sind viele Fachleute um die Modernisierung der Lehrerbildung bemüht. Diese Bestrebungen stimmen neben ihrer Vielfarbigkeit darin überein, dass sie grösseren Wert auf die Fertigkeitentwicklung, bzw. auf die Persönlichkeitsgestaltung, als auf die bloss intellektuale Bildung legen.

Über eine solche Bestrebung wird die dieser Studie berichtet. Die Arbeit weist darauf hin, wie das Psychodrama, das bis jetzt vorwiegend im Klinikum verwendet wurde, in die Lehrerbildung eingefügt werden kann.

Die Autorin summiert das Wesen der Methode und gibt einige konkrete Spielbeschreibungen.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОДРАМЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАРТА СЕНЕШ

В наши дни бесчисленное количество специалистов-теоретиков и практиков работает над проблемами совершенствования подготовки специалистов в системе высшего образования.

Эти устремления наряду со своим разнообразием и многоплановостью совпадают в том, что пытаются перенести акцент с чисто интеллектуального образования на развитие навыков, формирование личности. Об одном таком устремлении пишется в данной статье.

Работа указывает на то, каким образом можно использовать психодраму, до сих пор находившую применение большей частью в клинических условиях — в практике подготовки будущих учителей. Далее, в работе дается краткое теоретическое заключение о сути метода, а затем — описание некоторых конкретных игровых ситуаций.

TANULÓI VÉLEMÉNYEK A TANULÁSIRÁNYÍTÁS MÓDSZEREIRŐL

VARGA SÁNDORNÉ

Az ember erőfeszítésre való hajlandósága elsősorban attól függ, hogy milyen a *beállítódása* a tevékenység erőfeszítést kívánó céljával kapcsolatban¹. Az erőfeszítés, a kitartás mint a tanulási tevékenység eredményességét befolyásoló egyik faktor jelenik meg J. B. CARROLL tanuláselméletében². „A kitartás általában szoros kapcsolatban van az érdeklődéssel és az attitűddel”³. Ilyen értelemben az affektív tényező is beépül a Carroll-féle modellbe. B. S. Bloom szerint a tanulás eredményességét alapvetően három tényező határozza meg: a tanuló előzetes tudása, a *kognitív feltétel*, az *affektív feltételek* (az érdeklődés; a beállítódás az adott tárgyhoz, az iskolai tanuláshoz; a tanuláshoz szükséges önértékelés), és a *tanítás minősége*⁴. B. S. BLOOM értékelése szerint 14 éves korban az affektív szféra 10—17%-ban határozza meg a különböző teljesítmények varianciáját, és ez a hatás az iskolai előrehaladás függvényében a 20%-os értékhatárig gyengén növekszik⁵. Az affektív szféra tehát egyik fontos összetevője a tanuló tanulási tevékenységének.

A tanulóval kapcsolatos emóciók, a tanulók értékelő viszonyulása a tanítás-tanulás folyamatában alakul ki. Ezért a *legfőbb attitűdformáló tényező a pedagógus*, a pedagógus személyisége, munkaszervezése, tanulást irányító módszere. Természetesen számolnunk kell a tananyag, az interperszonális kapcsolatok és egyéb szociális tényezők hatásával is.

A módszerek attitűdformáló hatására hívja fel a figyelmet W. JANTOS és J. LOMPSCHER. „Gyakran előfordul, hogy a tanulás iránti negatív beállítottságok kifejlődésének oka az oktatási és nevelési folyamat hibás módszere, amely nem felel meg a gyermeki pszichikai fejlődés logikájának”⁶. Hasonló gondolatot fogalmaz meg — empirikus vizsgálatai alapján — BLUMENFELD GYULÁNÉ is: „A tantárgyak szeretetét az oktatási módszer nagymértékben determinálja... Ha a módszer pozitív érzelmeket vált ki, akkor nagymértékben hozzájárul az érdeklődés, a munkakedv, tudásvágy felkeltéséhez, ellenkező esetben negatív érzelmeket vált ki”⁷. Empirikus vizsgálatok sora igazolja, hogy a pedagógus tanulást irányító módszere abban az esetben hat pozitívan a tantárgyakhoz való viszonyra, ha a tanulás irányítása a tanulók aktivitását, önállóságát biztosítja, ha figyelembe veszi a tanulók érdeklődését, ha sokféle módszert és eszközt használ⁸.

A vizsgálat célja és módszere

Az utóbbi években — összefüggésben a tantervi változásokkal, a tantárgyak tartalmi korszerűsítésével — egyre többet beszélünk a *tanulásirányítás korszerű módszereiről*. Azokat a módszereket preferáljuk, amelyek elsődlegesen nem a pedagógus, hanem a tanulók tevékenységéből indulnak ki, tehát a tanuló személyét, öntevékenységet, ismeretszerző aktivitását, kognitív-gondolkodási és operatív tevékenységét

helyezik előtérbe. Ez esetben az ismeretek legfontosabb forrása a közvetlen megfigyelés, a tankönyv, a munkatankönyv, más könyvek, a munkafüzet, korszerű oktatástechnikai-, kísérleti- és mérőeszközök. A tanítás-tanulás nevelő, személyiségfejlesztő jellegének erősítése érdekében figyelembe kell vennünk a tanulók közötti egyéni különbségeket, s valamennyi tanuló képességeinek minél hatékonyabb fejlesztését célzó tanítási-tanulási stratégiát kell alkalmaznunk.

Az általános iskolai nevelési és oktatási terv — a tantárgyak sajátosságait figyelembe véve — módszertani alapelvekben fogalmazza meg ezeket a követelményeket. A tanterv bevezetése óta immár 9 év telt el, 1986-ban hagyta el az első korosztály az általános iskolát. Éppen ezért az 1985 októberében végzett vizsgálatunk arra próbál választ keresni, hogy *a 8. osztályos tanulók hogyan viszonyulnak azokhoz az aktivitásra készítő módszerekhez, amelyek a tanuló személyét, ismeretszerző aktivitását helyezik előtérbe*. Kedvelik vagy elutasítják a jelzett módszereket? Hogyan tükröződnek a tanulásirányítás módszereivel kapcsolatos érzelmek a tantárgyi kötődésekben, van-e valamilyen összefüggés a tantárgyi kötődések és a módszerek kedveltsége között?

A vizsgálatot Békés megye 16 általános iskolájában — a nevelőtanári szakot végző pedagógusok közreműködésével — végeztük. A vizsgálatban 421 tanuló vett részt.

Mind a tantárgyakhoz, mind a módszerhez fűződő érzelmi viszony feltárásához *öt fokozatú skálát* állítottunk össze. A lehetséges válaszvariánsok: nagyon kedvelem (2), általában kedvelem (1), nem tudom eldönteni (0), nem túlzottan kedvelem (–1), nem kedvelem (–2). A módszerekre vonatkozó megállapítások:

1. Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk.
2. A tanár oktatási eszközök (írásvetítő, magnetofon stb.) alkalmazásával egészíti ki magyarázatát.
3. A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be.
4. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát (pl. matematikafeladatot), majd bemutatja, hogy azt hogyan lehet megoldani.
5. A tanár érdekesen ismerteti egy-egy történelmi eseményt.
6. A tananyagot a tanár irányításával, beszélgetés formájában dolgozzuk fel.
7. A tanár — a beszélgetés során — igyekszik minél több tanulót felszólítani.
8. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást és közösen is oldjuk meg.
9. Gyakran vitatkozunk egy-egy történelmi eseményről.
10. A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai vagy fizikai kísérletet.
11. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot.
12. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást, majd önállóan oldjuk meg.
13. Mindenki önállóan elvégzi a fizikai kísérletet, s a megfigyelés tapasztalatait beírja a tankönyvbe.
14. A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani.
15. Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi tananyagrészt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni.
16. A tanítási órán csoportmunkában (4–5 tanuló közösen) végezzük el a fizikai vagy kémiai kísérletet.
17. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, s azt csoportmunkában oldjuk meg.

18. A munkafüzet feladatait csoportmunkában oldjuk meg.
19. Az új tananyag feldolgozását csoportmunkában oldjuk meg.
20. A pártársammal közösen oldunk meg egy feladatot.

A megállapításokat, a tanítás-tanulás módszereit személyi dominancia szerint csoportosítottuk, így attól függően, hogy kinek a személye dominál egy-egy módszer alkalmazása során a skála tartalmi körei: a tanár tevékenysége dominál (1—5. megállapítás), a tanár és a tanulók együttes tevékenysége dominál (6—10.), a tanuló tevékenysége dominál (11—15.). Mivel a módszer elválaszthatatlan a munkaszervezéstől, így a 20 megállapítást munkaszervezés szerint is csoportosítottuk, illetve elemeztük. Tartalmi körök: frontális osztálymunka (1—10.), egyéni munka (11—15.), csoport- és párban végzett munka (16—20).

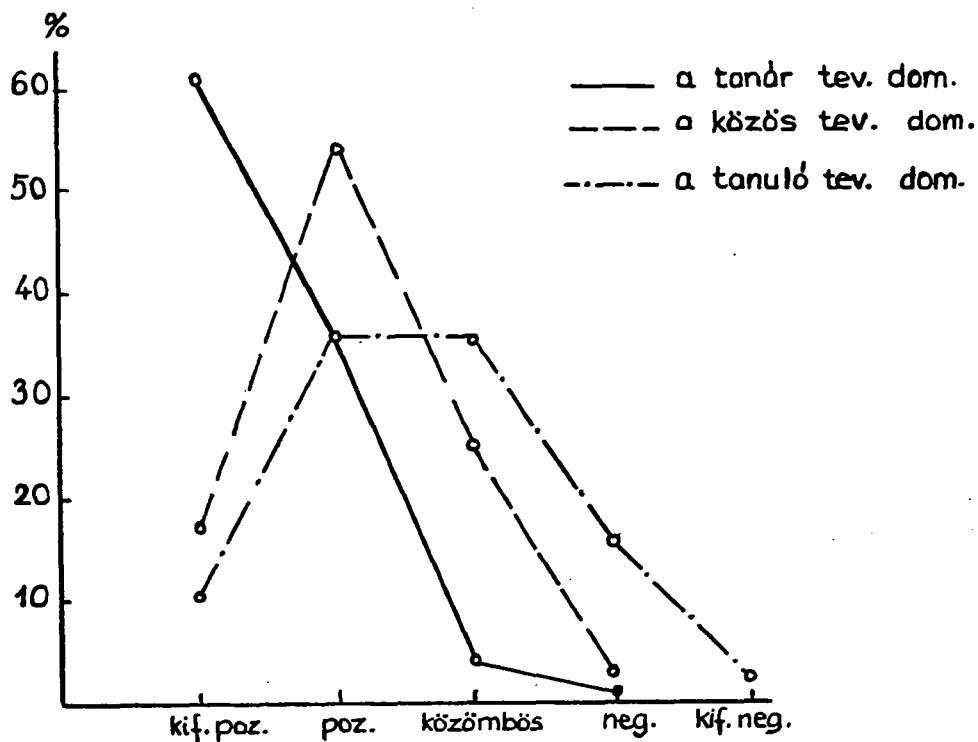
A vizsgálat adatait kétféleképpen dolgoztuk fel. Először kiszámítottuk az egyes tantárgyak, megállapítások átlagpontértékeit [a módszereknél a szórást is] és rangsoroltuk azokat, majd kiszámítottuk az egyéni tanulói értékeket. Az egyéni pontértékek skálája tantárgyi kötődések vizsgálatánál 24-től — 24-ig, a módszerek, illetve a munkaszervezés esetében 10-től — 10-ig és 20-tól — 20-ig terjedt. Az egyes skálákat különböző pontértékű intervallumokkal öt kategóriára osztottuk: kifejezetten pozitív attitűd, pozitív attitűd, közömbös, negatív attitűd, kifejezetten negatív attitűd. Így megkaptuk, hogy a tanulók százalékos megoszlásban hogyan viszonyulnak a tantárgyakhoz, valamint a módszerekhez (a munkaszervezéshez).

Vélemények a módszerekről

A tanulmányunk további részében röviden bemutatjuk a vizsgálat főbb tapasztalatait. Hogyan vélekednek a tanulók a módszerekről? Szeretik, nem szeretik? Melyek azok a módszerek, amelyeket a legjobban kedvelnek? A tanulók egyéni pontértékeit kategóriák szerint csoportosítva, s azok gyakorisági eloszlását figyelembe véve a módszerekkel kapcsolatos attitűdök jellemzőit az 1. táblázat és az 1. ábra szemlélteti.

1. táblázat

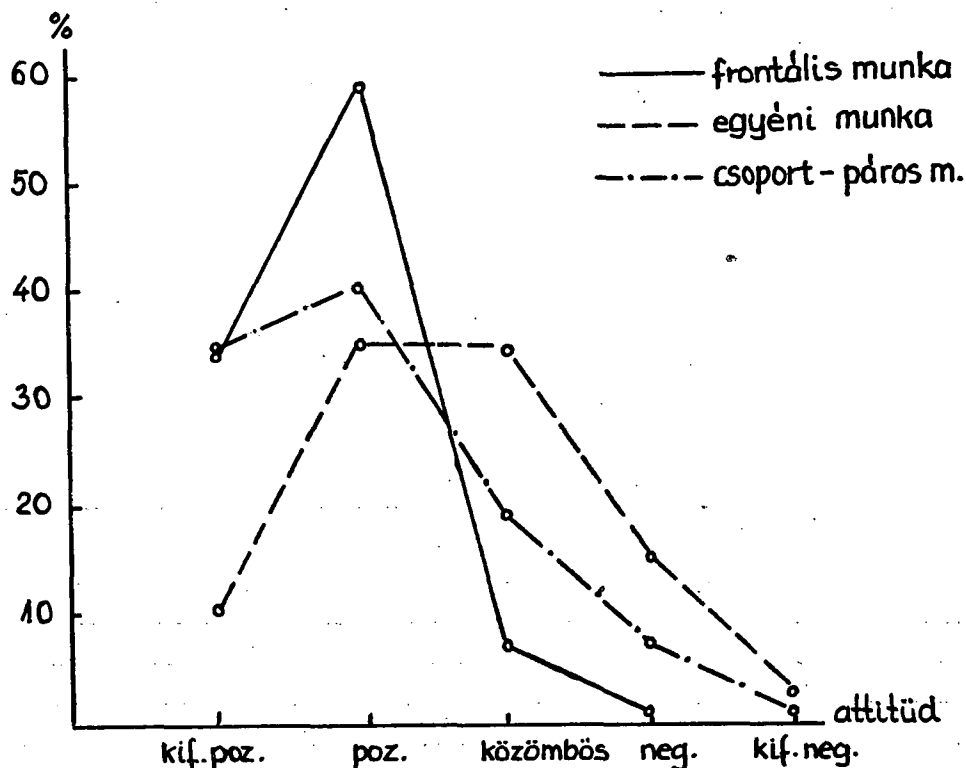
Kategóriák	Az eloszlás gyakorisága (%)		
	A tanár tevékenysége dominál	A tanár és a tanuló közös tevékenysége dominál	A tanuló önálló tevékenysége dominál
Kifejezetten pozitív attitűd	61,05	17,58	10,45
Pozitív attitűd	35,15	53,68	35,63
Közömbös	3,56	25,89	35,39
Negatív attitűd	0,24	2,85	15,92
Kifejezetten negatív attitűd	—	—	2,61



Az egyéni pontértékeket felhasználva, érdemes megvizsgálni, elemezni — az alábbi táblázat és ábra alapján — a munkaszervezéssel kapcsolatos attitűdöket.

2. táblázat

Kategóriák	Az eloszlás gyakorisága (%)		
	Frontális osztálymunka	Egyéni munka	Csoport- és pártban végzett munka
Kifejezetten pozitív attitűd	34,2	10,45	34,68
Pozitív attitűd	58,67	35,63	40,14
Közömbös	6,65	35,39	18,05
Negatív attitűd	0,48	15,91	6,18
Kifejezetten negatív attitűd	—	2,61	0,95



Az adatokból megállapítható, hogy a tanulók közel 100%-a (96,2%-a) szereti azokat a tanulást irányító módszereket, amelyek alkalmazása során a tanár tevékenysége dominál. A tanulók többsége (71,26%-a) pozitívan viszonyul a tanítási-tanulási folyamat mindkét szubjektumának közös tevékenységére épülő módszerekhez. Nem ilyen kedveltek a tanuló önálló tevékenységén alapuló módszerek, a tanulók 35,39%-a közömbösséget, illetve 18,53%-a negatív viszonyulást jelzett. Ezek az értékek azt is jelentik, hogy a tanulók elsősorban a frontális osztálymunkát preferálják. A tanulók 34,2%-a kifejezetten pozitívan, 58,67%-a pozitívan viszonyul ehhez a munkaformához, 6,65%-a közömbös, és csak 0,48%-a viszonyul negatívan. Igen örömdetes, hogy a tanulók kedvelik a közvetett irányítású, aktivitásra készítő, kooperációt, interakciót biztosító tanulásszervezési formákat, a csoport- és a párban végzett munkát.

A tanulók tanulási attitűdjéről, a különböző módszerekhez való viszonyulásról differenciáltabb képet nyerhetünk az egyes megállapítások elemzésével. Mielőtt bemutatnánk a megállapítások átlagpontértékek szerinti rangsorát (jelölve a szórásértéket is), jelezniük kell, hogy az elvégzett feladatelemzés kiszűrte a 7. megállapítást, melyet a legpozitívabb és a legnegatívabb attitűdű tanulók egyenlő arányban utasítottak el — úgy véljük jogosan. A „felszólítás” nem lehet népszerű pedagógiai eljárás, annál inkább a tanulói vélemények meghallgatása. A megállapítások rangsora: (lásd a következő oldalon!)

Az öt legmagasabb pontértékű módszer:

3. A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be.
5. A tanár érdekesen ismertet egy-egy történelmi eseményt.
10. A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai vagy fizikai kísérletet.
2. A tanár oktatási eszközök (írásvetítő, magnetofon stb.) alkalmazásával egészíti ki magyarázatát.
1. Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk.

Az öt legalacsonyabb pontértékű módszer:

12. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást, majd önállóan oldjuk meg.
15. Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi tananyagrészt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni.

3. táblázat

Rangsor	A megállapítás sorrendje	Átlagpontértékek	Szórásértékek
1.	3	1,83	0,12
2.	5	1,63	0,19
3.	10	1,51	0,25
4.	2	1,17	0,32
5.	1	1,07	0,23
6.	8	1,02	0,22
7.	4	0,99	0,24
8.	13	0,98	0,46
9.	6	0,88	0,28
10.	12	0,60	0,21
11.	9	0,54	0,42
12.	14	0,32	0,32
13.	15	0,22	0,38
14.	11	0,03	0,36
15.	7	-0,11	0,38

14. A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani.
9. Gyakran vitatkozunk egy-egy történelmi eseményről.
11. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot.

Az egyes megállapítások tartalmát elemezve azt tapasztaltuk, hogy a tanulók pozitívan viszonyulnak a közvetlen tapasztalatszerzés lehetőségét nyújtó természet-tudományi kísérletezéshez, de elsősorban a tanári demonstrációs, valamint a tanárral

közösen végzett kísérletet részesítik előnyben. A rangsor elején találhatók az ún. „hagyományos” magyarázó-szemléltető módszerek, a tanári elbeszélés, a magyarázat, a tanár szóbeli közlését kiegészítő szemléltetés, a különböző vizuális, auditív és audiovizuális eszközök használata.

A tanulók körében nem ilyen kedveltek az olyan munkáltató módszerek, ahol az önálló tanulás eszközei a tankönyvek és a munkafüzetek. A tanulók jelentős része nem kedveli az olyan tanórai vitát sem, amelyben vélemények cserélődnek, tisztázódnak. Külön figyelmet érdemel a problémafelvető módszerrel kapcsolatos attitűd is.

Az alkotó gondolkodás fejlesztésének egyik módszere a problémafelvető oktatás. A problémahelyzet magában foglalja a probléma felvetésének, kidolgozásának és megoldásának műveleteit. Attól függően, hogy a tanuló mely műveleteket végzi el önállóan, különböző fejlődési szakaszokról beszélhetünk. A vizsgálatunk a lehetséges variációk közül csupán néhány modellt vázolt fel. Egy-egy megállapítás átlagpontértéke érdekes tendenciát tárt fel. A tanulók azokhoz a problémaszituációkhoz viszonyulnak pozitívan (bár ez sem magas attitűdátlag 1,02), ahol a felvetett probléma megoldásába a tanár bevonja a tanulókat, tehát azonos szintű a tanár és tanuló részvétele. Kedvelik akkor is a módszert, ha a problémát a tanár oldja meg (0,99), vagy a tanulók csoportmunkában oldják meg (0,61). Hasonlóan vélekednek az olyan problémahelyzetről, ahol a tanulók közösen találják meg a probléma megoldását, s az önálló munka nem jelent mást mint a „megtalált” megoldás kidolgozását, ellenőrzését (0,60). Kevésbé kedvelik a tanulók a problémafeltáró módszert abban az esetben, ha mind a megoldás keresésében, mind annak kidolgozásában, ellenőrzésében az önálló munka, a tanuló aktív kognitív-gondolkodási tevékenysége dominál (0,03). Megállapítható, hogy amilyen mértékben növekszik a problémamegoldás folyamatában az önállósági fok, ugyanolyan mértékben csökken az attitűdöt kifejező átlagpontérték, vagyis a problémafelvető módszer kedveltsége.

A szórásértékeket vizsgálva megállapítható, hogy a tanulói vélemények a leg-egységesebbek a 3., 5., 11., 1. és a 4. megállapítások megítélésében. Ezen megállapítások főleg a tanár tevékenységén alapuló szóbeli módszerekre és kísérletre, valamint — az előzőekben jelzett — önállóságot feltételező problémafelvető módszerre utalnak.

Tantárgyi kötődésekről

A tantárgyak kedveltségét több tényező befolyásolja, ezek közül a pedagógus személye a leglényegesebb. Erről így vallanak a vizsgálatban részt vevő pedagógusok:

„Érdekes a történelem és a földrajz helye a kedveltségi listán. A korosztály romantikus hajlamával magyarázom, mely szívesen foglalkozik előző századok híres eseményeivel, kalandozik a térképen más földrészekén. Ebben nagy segítségükre van a televízió is. Hozzájárul még az őket tanító tanárok személyisége, izgalmas, sokszínű órávezetése is.”

„A kémia kedveltség alapján azért került az első helyre, mert a tanulók nagyon kedvelik mikor a tanár, vagy a tanár irányításával közösen, illetve csoportmunkában végeznek kísérletet. Fizika órán is sok lehetőség adódik kísérletek végzésére, hogy mégis sokkal jobban kedvelik a kémiát a gyengébb tantárgyi átlag ellenére is, szerintem a tanár pozitív személyiségével magyarázható.”

„Ha a kedveltségi indexet nézem, akkor magasan vezet a rajz tantárgy... A 8. osztály osztályfőnöke igen finomlelkű, szépre érzékeny rajzszakos „művész”. Lehet, hogy csak én látom így, de a kolleganő igen jó hatással van a tanulókra.”

A következőkben számok tükrében vizsgáljuk meg a tantárgyi kötődések jellemzőit. (lásd a következő oldalon!)

A vizsgálatban részt vevő tanulók az elméleti tárgyak közül a legjobban a földrajz, biológia és a történelem tantárgyakat kedvelik. A rangsort a matematika, a fizika és az orosz nyelv zárja. Ez a sorrend korábbi tantárgyi kötődésvizsgálatból már ismeretes (9). Vizsgálataink arra engednek következtetni, hogy a tantervi-változások, a tananyag kvalitatív és kvantitatív jellemzőinek felülvizsgálata, a tanulói kognitív és operatív tevékenységre épülő metodikai szemlélet, még nem hozta meg a várt eredményt. Tanulóink nem kedvelték meg az önálló feladatmegoldó gondolkodásra nevelő matematikát és fizikát, de az orosz nyelvet sem. Erről a problémáról így nyilatkozott az egyik pedagógus:

„A kémia, fizika, matematika — mint sok-sok éve annyiszor — most is a lista végére szorult. A fizika, kémia nyelvezete nehéz. Akármilyen érdekesek a kísérletek, bármilyen nyilvánvalóak az összefüggések, a két tárgy tanulása nagy

4. táblázat

Hangsor	Tantárgy	Átlagpont- értékek	Tanulmányi átlag
1.	Testnevelés	1,08	4,21
	Rajz	1,08	3,89
2.	Földrajz	0,95	3,66
3.	Biológia	0,82	3,69
4.	Történelem	0,73	3,60
5.	Magyar nyelv és irodalom	0,57	3,74
6.	Technika	0,55	4,07
7.	Kémia	0,46	3,59
8.	Ének	0,38	4,18
9.	Matematika	0,31	3,28
10.	Fizika	0,20	3,36
11.	Orosz	-0,46	3,54

szorgalmat, erőfeszítést követel. Úgy látszik ehhez nem elég a szorgalom. A matematika régen is a „rettegett” tantárgyak közé tartozott, és ezen úgy látszik az új tanterv sem változtatott.” — tanulságos és elgondolkodtató vélemény.

Összegezve a tantárgyi kötődésekkel kapcsolatos tapasztalatainkat megállapítható, hogy a tanulók 9,03%-a kifejezetten pozitívan, 59,14%-a pozitívan viszonyul a tantárgyakhoz. A tanulók 30,17%-a közömbös, illetve 1,66%-a negatívan viszonyul a tantárgyakhoz. A tantárgyi kötődések és a tanulói teljesítmények között nincs szoros összefüggés, a korrelációs együttható 0,17. Feltétlen figyelmet érdemel viszont a tantárgyi kötődések és a módszerekkel kapcsolatos attitűd közötti összefüggés, ugyanis a korrelációs együttható (0,74) szoros összefüggésre utal.

Befejező gondolatok

Mit tudtunk meg a vizsgálatban részt vevő tanulók tanulási attitűdjéről? A tanulók, valamint a pedagógusok véleménye alapján megállapítható, hogy a pedagógiai gyakorlatban — a közkedvelt magyarázó-szemléltető módszerek mellett — egyre jobban terjednek azok a munkáltató, kutató-alkotó jellegű módszerek, amelyek legfőbb funkciója a tanítás-tanulás nevelő, személyiségfejlesztő jellegének erősítése, a tanulók ismeretszerző aktivitásának növelése, a differenciálás megvalósítása, a tanulás motiválása, a tényleges tanulói tevékenység, a tanulás megszerettetése. A tanulók többsége szereti a tevékenységre készítő munkáltató és kutató-alkotó módszereket, különösen akkor ha öntevékenyséjük egymással kooperálva, együttműködve — csoportmunkában — bontakozhat ki. Az a tény viszont, hogy a tanulók közel 20%-a negatívan viszonyul az önálló munkára épülő tanulást irányító módszerekhez további feladatokat jelöl meg. Úgy véljük, hogy a pozitív attitűd kialakulásában csakis a *tanuló képességét maximálisan figyelembe vevő*, a tanuló öntevékenységet, kezdeményezőképességét, alkotóképességét fejlesztő *differenciált tanulásirányítás lehet eredményes*.

Jelen vizsgálatunk eredményeit — ismerve az attitűd kutatásának nehézségeit — nem tekinthetjük lezártak. Tudjuk azt, hogy az értelmi, érzelmi és tevékenységi elemeket tartalmazó attitűd szavakkal nem fejezhető ki, nem verbalizálható. A tanulási attitűdről mint soktényezős értékelő viszonyulásról további vizsgálataink adnak teljesebb képet.

Jegyzetek

1. VÖ. HIEBSCH, H.—VORWERG, M.: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Bp., 1967. Kossuth Kiadó. 176. o.
2. VÖ. CARROL, JOHN B.: Az elsajátításhoz vezető tanulás és a mérés problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972—1974. (Szerk.: Kiss Árpád, Nagy Sándor stb.). Bp., 1975. Akad. Kiadó. 356—376. o.
3. CSAPÓ BENŐ: A mastery learning fogalma. TIT, 14. Pedagógiai Nyári Egyetem. Szeged, 1977. 60. o.
4. VÖ. BALLÉR ENDRE: B. S. Bloom: Az iskolai tanulás és az emberi sajátosságok — Bloom tanulás-elmélete. = Pedagógiai Szemle. 28. évf. 1978. 12. 1135—1137. o.
5. BÁTHORY ZOLTÁN: Tanítás és tanulás. Bp., 1985. Tankönyvkiadó. 52. o.
6. JANTOS, W.—LOMPSCHE, J.: Tanulási tevékenység és tanulási teljesítmény. = Pedagógik, 1971. 9. 845—860. o. D. 30118
7. BLUMENFELD GYULÁNÉ: A tanítási-tanulási módszerek hatásának vizsgálata. = Magyar Pszichológiai Szemle. 30. évf. 1973. 3. 396. o.
8. BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE: A tanulással kapcsolatos beállítódás formálása az oktatási folyamatban. = Pedagógiai Szemle. 1980. 10. 876—884. o.; Molnár Dzsóné: Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai az általános iskolában. = Pedagógiai Szemle. 1972. 9. 777—787. o.; Réti Endréné: Motiváció a tanítási órán. Bp., 1978. Tankönyvkiadó. 103. o.
9. BÁTHORY ZOLTÁN i. m. 56. o.

SCHÜLERMEINUNGEN ÜBER DIE METHODEN DER LERNENS—LENKUNG

JÚLIA VARGA

Mit unserer Untersuchung, die 1985 im Komitat Csongrád in 16. 8. Klassen durchgeführt wurde, wollten wir die Frage beantworten, wie sich die Schüler zu den verschiedenen Lehrgegenständen, bzw. den Methoden der Lernenslenkung verhalten. Für die Untersuchung wurde von uns eine Skala mit 5 Stufen zusammengestellt.

Auf Grund der Untersuchungsergebnissen kann festgestellt werden, dass die Unterrichts- und Lernensmethoden einen bedeutenden Einfluss auf die Beziehung der Schüler zu den Lehrgegenständen ($r=0,74$) haben.

Neben den traditionellen Unterrichtsmethoden, für die die Erklärung und die Exemplifizierung charakteristisch sind, verbreiten sich die Methoden von arbeitsanwendendem und forschendem Charakter immer mehr. Diese neuen Methoden werden aber beinahe nur von der Hälfte der Schüler bevorzugt.

МНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОТНОСИТЕЛЬНО МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

ВАРГА ШАНДОРНЭ

В нашем исследовании, которое мы провели в 1985 г. в 16-и восьмых классах области Бекеш, мы искали ответа на вопросы, каково отношение учащихся к различным учебным дисциплинам, к методам, управляющим процесс обучения. Для исследования мы составили шкалу в пять делений. Обобщая опыт исследования, можно установить, что привязанность к определенному предмету в значительной мере зависит от методов обучения ($r=0,74$). Наряду с применением традиционных наглядно-объяснительных методов всё в большей мере распространяются творческо-исследовательские методы, в то же время только почти половина учащихся положительно относится к новым методам организации процесса обучения, методам, стимулирующих их к самостоятельной работе.

TÍZÉVES A KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBERKÉPZÉS

A JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

1986. április 21—22-én ünnepelte a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a közművelődési szakemberképzés szegedi elindításának tízéves évfordulóját.

Az összeállítás az országos ünnepség keretében elhangzott előadásokat tartalmazza.

A plenáris ünnepség előadói:

- Dr. Szendrei János, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola főigazgatója*
Dr. Laczó Katalin, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Népművelési Tanszéki Csoportjának vezetője
Dr. Kormos Sándor, a Művelődési Minisztérium Közművelődési Főosztályának vezetője
Hidy Péter, a Művelődéskutató Intézet igazgatóhelyettese
Dr. Soós Pál, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszékének vezetője

ELŐSZÓ

A tanárképző főiskolák — köztük a nagymúltú Juhász Gyula Tanárképző Főiskola — hagyományosan a széles néprétegeket szolgálták és szolgálják ma is. Sohasem húzódtak vissza csupán az elméleti, tudományos vizsgálódások elefántcsonttornyába, hanem a mindennapi élet követelményeit igyekeztek kielégíteni. Ez történt a felszabadulást követően az általános iskolai tanárképzésben is. Az adott körülmények között — sok-sok nehézség árán — képezték az általános iskolai tanárokat. A különböző időpontokban létrejött főiskolákon nem az volt az elsődleges szempont, hogy megvannak-e a megfelelően felszerelt tantermek, könyvtárak, laboratóriumok és rendelkezésre állnak-e a korszerű műszerek. Ezenél elsődlegesebb volt az a sok százezer gyermek, akikért, akiknek az iskolai oktatásáért, neveléséért felelősséget éreztek a főiskolai oktatók. Majd az évek múltával lassan javultak a tanárképzés tárgyi — s hozzátehetjük — a személyi feltételei is.

Hasonlóan történt ez a közművelődési szakemberek képzése során is. Amikor a társadalomban felmerült az igény népművelési, közművelődési szakemberképzésre, a pedagógusképző intézmények egymás után vállalták ezt a szakemberképzést is, amely az általánosabb értelemben vett felnőttnevelésnek része. Az élet, a fejlődés rendje, hogy a szakosodás, specializálódás egyre erőteljesebb. Korábban a pedagógus egyben a falu, szoros értelemben is a közösség népművelője volt. Érthető, hogy ma ez bizonyos értelemben elválik egymástól, önálló foglalkozássá, szakmává alakul. Úgy tűnik, hogy a mai valóságnak nagyon jól megfelel a tanárképző főiskolákon

folyó népművelés és egy iskolai szakkal együtt történő képzés. Ezt a keretet kell tartalommal, szakmai elmélyüléssel, gyakorlatra orientált hivatástudattal megtölteni.

Főiskolánkon mindössze 10 éve folyik közművelődési szakemberképzés. Így a Népművelési Tanszéki Csoport viszonylag új. Köszöntjük ez alkalommal a tanszéki csoport oktatóit, dolgozóit. Az évforduló a számadások és jókívánságok alkalma. Az előbbi a Csoport vezetője, ill. az itt összegyűlt szakemberek végzik el. A főiskola vezetése nevében további eredményes munkát kívánunk. Kívánjuk hogy az oktató-nevelő, a kutatómunkában érjenek el további szép eredményeket és sikereket.

Szeged, 1986. április 24.

Dr. Szendrei János
főiskolai főigazgató

LACZÓ KATALIN

TÍZÉVES A KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBERKÉPZÉS A JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

Az előzmények

A közművelődési képzés célja, hogy szakembereket képezzen a társadalom szervezett művelődési alkalmaihoz. Az egyetemek és főiskolák közművelődési tan-
székei erre a feladatra, ezen belül elsősorban az iskolán kívüli nevelési feladatok irányítására készítik fel a népművelés szakos hallgatókat.

Az oktatási intézményekben folyó közművelődési szakemberképzésnek nincs olyan nagy múltja, mint a tanárképzésnek. A felszabadulás után a Vallás és Közoktatásiügyi Minisztérium (1949), a Népművészeti Intézet (1951), majd a Népművelési Intézet (1957) tanfolyamain folyt a leendő népművelők felkészítése.

Az egyetemi szintű képzés előkészületei már az ötvenes években folytak Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. A szaksajtóban sorra jelentek meg a cikkek, amelyek előkészítették a felsőfokú népművelőképzést (SALÁN BÉLA, KARSAI KÁROLY, DURKÓ MÁTYÁS, MARÓTI ANDOR, KOVÁCS MÁTÉ, CSÁSZTVAI ISTVÁN, NOVÁK JÓZSEF, SZABÓ PÁL cikkei a Népművelésben). S 1962-ben, amikor megjelent a művelődési miniszter utasítása a Művelődésügyi Közlönyben az új szakok megindításáról, közöttük találjuk a népművelést is (147/1962/M. K. 14) M. M. számú utasítás). Az utasítás az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen a levelező tagozaton történő megindítást írta elő. Jelentkezettek a „legalább 2 éves népművelési gyakorlattal rendelkező és jelenleg is e területen dolgozók” (Tájékoztató az egyetemi szakokról. Művelődésügyi Közlöny, 1962. 281. p.). A következő tanévben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen is megindult a képzés.

Az egyetemi képzéssel egy időben kezdték meg a szombathelyi tanítóképző intézetben a népművelő-könyvtáros szakos képzést. (Tájékoztató a szombathelyi Tanítóképző Intézetben 1962-ben induló népművelés-könyvtáros képzésről. Művelődésügyi Közlöny, 1962. 301. p.). Egy évvel később pedig a debreceni tanítóképző intézetben is megindult a hasonló típusú szakpárosítás. (A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 10/1963 (V. 11.) számú rendelete módosításáról. Művelődésügyi Közlöny, 1963. 301. p.).

1966-ban miniszteri utasítás jelent meg a kiegészítő népművelési szakmai vizsgáról (MK. 1966. 156. p.). Erre egyetemet és főiskolát (nem népművelési szakot) végzetek jelentkezhetnek. E szakmai vizsga beindítása arra utalt, hogy egyre nagyobb lett az igény a szakképzett népművelők iránt, viszont az egyetemek még nem tudták a mennyiségi igényeket kielégíteni.

A hetvenes években több jelentős közművelődési dokumentum is foglalkozott a képzéssel. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1974. március 19—20-i közművelődési határozata kimondta: „Növelni kell az intézményekben a képzett szakemberek számát ... Az irányító apparátusban a magasan kvalifikált káderek arányának növelése a cél ... A Művelődésügyi Minisztérium az egyetemi, főiskolai, valamint a középfokú népművelő- és könyvtárosképzés módjára és rendszerére külön tervezetet készítsen”.

Ilyen előzmények után 1975 szeptemberében az ország öt főiskoláján (Eger, Nyíregyháza, Pécs, Szeged, Szombathely) megindult a tanárszakkal kapcsolt főiskolai szakemberképzés. Meg kell említeni, hogy a tanárképző főiskolákon is megvolt a szakképzés előzménye. A Művelődésügyi Minisztérium 1968-as rendelkezése értelmében a népművelés elméleti anyagának oktatása a főiskolán egy félévi heti 1 óra, a népművelés gyakorlati felkészítése heti két óra volt. Ez a kollégium az 1973-as tantervből kimaradt, nem került vissza az 1984-es tantervbe sem, pedig ma is szükséges lenne, hogy a leendő tanárok megismerkedjenek a közművelődés elméleti alapjaival és gyakorlatával.

Közben a tanítóképző intézetek főiskolákká váltak. Megszűnt a népművelés—könyvtár szakos képzés, s a tanítóképző főiskolákon a tanítóképzés szerves részeként, választható szakkollégiumként folyik a leendő tanítók közművelődési munkára való felkészítése.

A teljességhez hozzátartozik, hogy a középiskolákban is léteznek közművelődési fakultációs osztályok. Így alakult ki tehát a képzés teljes rendszere (középiskola, tanítóképző főiskola, tanárképző főiskola, egyetem), amely nyitottságával lehetőséget ad a folyamatos továbbfejlődésre.

A szegedi képzés

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Népművelési Tanszéki Csoportja is az 1975/76-os tanévtől működik. Ennek az új képzési formának a nagy hagyományokkal rendelkező, akkor 102 éves tanárképző intézménybe kellett beilleszkedni úgy, hogy a főiskolai struktúrának szerves és sajátos részét alkossa.

Oktató-nevelő munka

A szegedi főiskolán az indulástól kezdve van *nappali és levelező tagozat*. Korábban nappali tagozaton évfolyamonként harmincan voltak, ma évenként 45—50 hallgató kezd meg tanulmányait.

A népművelés szak kezdettől tanári szakhoz kapcsolódik. Az elmúlt tíz évben változatos volt a szakpárosítás. Magyar, ének, matematika, szlovák, román, újabban, orosz, technika, magyar és történelem szakhoz kapcsolódik.

Levelező tagozaton az elmúlt tíz év alatt magyarral, pedagógiával, földrajzzal, szlovákkal, románokkal együtt indult. Jelenleg van történelem-népművelés is. A levelező tagozatosok létszámának emelkedése hozta magával, hogy 1980-ban Békéscsabán, 1985-ben pedig Szolnokon alakult kihelyezett konzultációs központunk. Ezek mellett működik Szegeden egy speciális pedagógia-népművelés szakos levelező tagozat is.

A kétszakos levelező tagozatos hallgatók mellett vannak kiegészítő szakosok is, akik már meglévő (más jellegű) felsőfokú diplomával rendelkeznek. Emellett több éven keresztül készítettük fel a tanítóképző intézetek népművelés—könyvtáros szakán végzetteket is a kiegészítő államvizsgára.

A népművelés szakos hallgatók *tanulmányi munkája* jónak mondható. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a jelentkezés mindig többszörös, időnként tízszeres volt, s ez válogatási lehetőséget biztosított a felvételi vizsgán. A közművelődési pálya nyitott, érdeklődő, aktív embereket igényel. Már a jelentkezők jórésznél megvan ez a nyitottság, amely a főiskolai évek alatt jelentősen továbbfejlődik, s így nagy részük aktív, közélet iránt érdeklődő emberként hagyja el a főiskolát.

A közművelődési szakembereknek széles körű ismeretanyaggal kell rendelkezni. Ezt egyrészt a sokrétű tananyag teszi lehetővé, másrészt az, hogy a közművelődési intézményekben széles körű társadalomismeretet szereznek. A négy év alaptárgyai: *művelődéstörténet, művelődéstudomány, művelődésszociológia, általános és szakpszichológia, kommunikációelmélet, a közművelődés intézményrendszere, a természettudományok főbb kérdései, módszertan, andragógia, vezetéstudomány.* A sokféle tantárgy jelentős megterhelést ad a hallgatóknak. Ugyanakkor olyan ismeretek birtokába jutnak, amelyek a tanári pályán is szükségesek lehetnének, de a jelenlegi tananyagban nem, vagy nagyon kis részanyaggal szerepelnek (pl. a művelődéstörténet, szociológia, vezetéstudomány). S mivel a felkészülés alapanyagát nem elsősorban a jegyzetek, hanem a szakfolyóiratok, szakkönyvek adják, így rászoknak azok használatára, ami a későbbi önművelésnek alapja lehet.

A mindenkinek kötelező tantárgyak mellett tíz év alatt többféle kötelezően választható, illetve szabadon választható speciálkollégium alakult ki. Választhatnak a filmesztétika és a színházesztétika (korábban a képzőművésztesztétika és a filmesztétika között). Négy évig jogi speciálkollégiumunk is volt, melynek keretében államigazgatási jogot, munkajogot, államjogot és pénzügyi jogot tanultak. Ezeket az ismereteket a közművelődés bármely területén fel lehet használni. A képzés kezdete óta van könyvtári speciálkollégiumunk is. E speciálkollégium lehetőségét ad a könyvtári munka sokrétű megismerésére (könyvtártörténet, állománygyarapítás, feldolgozás, tájékoztatás). A megyei könyvtár lehetővé tette, hogy három félév után a hallgatók vizsgát tegyenek és alapfokú diplomát szerezzenek. Évekig működött a honismereti és a klubvezetői speciálkollégium is. Néprajz speciálkollégiumot is indítottunk. Két csoport már vizsgát is tett a Népművelési Intézet vizsgabizottsága előtt. Most van kialakulóban a néptánc speciálkollégium. Szegeden az ÉDOSZ Szeged Táncegyüttes vezetői által ennek is megvannak a szakmai feltételei. Hallgatóink szívesen foglalkoznak ezekkel a tárgyakkal. Ezt mutatja az is, hogy bár egyszerre csak egy speciálkollégium választása kötelező, gyakran előfordul, hogy kettőt is végeznek folyamatosan. Az új tanterv lehetőséget ad a videotechnika, a fényképezés és a sokszorozási technikák tanulmányozására is. Ezt az Oktatástechnológiai Tanszéken belül fogják tanulni.

E sokféle oktatási feladatot a tanszéki csoport négy főállású oktatóval végzi. A speciális tárgyakat (filmesztétika, színházesztétika, könyvtári ismeretek, néprajz) óraadók tanítják. Segítségét jelent, hogy „A természettudományok főbb kérdései” című tárgyat a fizika és a biológia tanszék oktatói vállalták.

Az elméleti képzést a *gyakorlatok* egészítik ki. Az új tanterv szerint (1984-től) a II. év elejétől heti két, majd három órás intézményi gyakorlaton ismerkednek a hallgatók a közművelődési intézmények munkájával. Hallgatóink gyakorlatának a szegedi intézmények: a Bartók Béla Művelődési Központ, a Juhász Gyula Művelődési Központ és a Szegedi Ifjúsági Ház ad otthont. A gyakorlatok jól felépített hároméves tematika alapján folynak. Tanév végén záró foglalkozásokkal végződnek; ezek egyben általában városi rendezvények. A gyakorlatokat a tanszék tanárai és az intézményekben dolgozó közművelődési gyakorlatvezetők irányítják.

A heti folyamatos gyakorlatokat a nyári gyakorlatok egészítik ki. A hallgatók a saját maguk által választott település életét és közművelődési intézményeinek munkáját tanulmányozzák. Negyedéves korukban pedig a két hetes tanítási gyakorlat mellett közművelődési intézményben is töltenek két hetet.

Sajátos, egyelőre fakultatív jellegű forma alakult ki néhány évvel ezelőtt. A közművelődési gyakorlatok megújítását szeretnék elérni a közművelődési táborok. Egy hároméves program alapján a tanyai emberekkel, a munkásszállások lakóival,

majd a lakótelepen élőkkel ismerkedtek a hallgatók. E táborok jelentősége többoldalú. A fogadó megye (Bács-Kiskun megye vállalta a táborokat) számára fontos az a feltáró munka, melyet az adott településen a hallgatók végeznek tanáraikkal. A hallgatók pedig megismerkednek a valóságos közművelődési tereppel, gyakorlatokat szereznek az emberekkel való kapcsolatteremtésben. A tapasztalat azt mutatja, hogy azok a hallgatók, akik részt vettek ilyen táborokban, sokkal szélesebb látókörrel rendelkeznek, társadalomismeretük bővebb, problémaérzékenyebbek és problémamegoldó képességük is magasabb szintű, mint a többieknek. A három kísérleti tábor több nyári tábor követte. A táborokat a Népművelési Intézet modellkísérletként ismerte el. Kollegáink több tanulmányban dolgozták fel, illetve dolgozzák fel tapasztalataikat. (KISS TAMÁS—ESZIK ZOLTÁN: Egy kísérlet három szakasza. Népművelési Intézet, 1985; KISS TAMÁS—ESZIK ZOLTÁN: Nevelés és képzés a főiskolai gyakorlati oktatásban. Társadalomismereti dolgozatok. Népművelési Intézet, Bp. 1981.; KISS TAMÁS—ESZIK ZOLTÁN: Kecskemét: munkásszálló. Népművelés, 1981. 11. sz.; KISS TAMÁS—ESZIK ZOLTÁN: Főiskolai népművelőképzés és a gyakorlat. Baranyai Művelődés. Népművelés, 1982. 11. sz.)

A népművelés szakos hallgatók gyakorlatának egyik színtere maga a főiskola. Az elmúlt tíz évben igen sok olyan rendezvény, politikai ünnep, klubfoglalkozás volt, ahol a népművelés szakosok közreműködtek. Néha formabontó rendezvények ezek, vitákat váltanak ki, beszélnek róla, értékelik azokat. Ezáltal a rendezvény elérte célját: a résztvevők gondolkodnak rajta, s nem mennek el mellette érdeklődés nélkül.

A tíz év alatt a főiskola klubjának vezetői, rendezői jórészt népművelés szakosok voltak. Szeretnénk ezt a főiskolán belüli tevékenységet a későbbiekben tovább erősíteni, fenntartva azt a korábban is hirdetett koncepciót, hogy a tanárszakos hallgatóknak is meg kell ismerni ezeket a tevékenységi formákat.

1979-ben végzett az első évfolyamunk. Egy összesített statisztika szerint 1986-ig összesen 544 népművelés szakos hallgató végzett főiskolánkon (nappali és levelező tagozaton). A növekvő nappali létszám és a kihelyezett tagozatok ugrásszerűen fogják növelni a következő években a végzők számát.

A hallgatók kétféle diplomát kapnak: tanárit és népművelőit. Elvileg, jogilag elhelyezkedhetnek közművelődési szakemberként és tanárként egyaránt. Az elhelyezkedést azonban sok minden befolyásolja. Elsősorban az, hogy amikor pályázni akarnak, akkor hol hirdetnek állást. Sajnos, a népművelői állásokat nem egyszerre hirdetik meg, mint a tanárit. Ezek a munkakörök folyamatosan kerülnek meghirdetésre. A tanácsok ugyan az utóbbi időben megpróbálták a meghirdetéseket a pályázati időszakra időzíteni, de ez csupán részben sikerült.

A hallgatóknak nagyobb százalékuk helyezkedik el a közművelődés területén, mint az iskolában. Ezt statisztikákkal tudjuk bizonyítani. Az is tény azonban, hogy később többen átmennek tanítani. Elsősorban a nők, akik egy-két kis gyermekkel nehezen tudnak a közművelődés állandó esti elfoglaltságainak eleget tenni. Az utóbbi években az is tendencia, hogy az iskolák keresik a közművelődési szakembereket. S végeredményben akár tanárként, akár népművelőként helyezkednek el, mindenképpen emberek nevelését végzik. A közművelődésben szerzett tudást hasznosítják az iskolában, a tanári szak által tanultakat a közművelődési intézményekben.

Kutatómunka

A felsőoktatási intézmények oktatóinak tevékenysége sokrétű. Szerves részét alkotja az oktatás, a nevelő munka, a sokféle órán kívüli tevékenység mellett a tudományos kutatómunka is. S mindez nemcsak külső elvárás, hanem belső meggyőződés

alapján is történik. Az oktatók vallják, hogy tudományos munka nélkül az oktató munkában sem lehetséges jelentős előrelépés.

A Tudományszervezési és Informatikai Intézet kiadványában (melyben a Művelődési Minisztérium kutatóhelyeinek jegyzékét adták ki 1982-ben) kutatási területeinket a következőkben foglaltuk össze: „A közművelődés irányításának pedagógiai, művelődéspolitikai és vezetéelméleti vonatkozásai. Ezen belül a közművelődésigazgatás művelődéelméleti alapjainak és összefüggéseinek vizsgálata, a nevelési központok irányításának stratégiai kérdései. A magyar művelődéstörténet egyes korszakainak és kiemelkedő képviselőinek elemzése”.

A fenti összefoglalás funkcionális szempontok szerint több kutatási témát foglal magába:

- Országos kutatási főirányokhoz kapcsolódó vagy minisztériumi főirányhoz tartozó témákat,
- Helyi és regionális helyzetelemzéseket,
- Az oktatás korszerűsítését szolgáló témákat.

Kutatásainkkal évek alatt több társintézményhez kapcsolódtunk. Így a Kossuth Lajos Tudományegyetemen működő művelődéelméleti, művelődéspolitikai kutatócsoportban 1977 óta dolgozunk. 1980-ban a csoport elnyerte a Művelődési Minisztérium és a Tudományszervezési és Informatikai Intézet támogatását, és „A szocialista kultúra és művelődéspolitikai elméleti alapproblémái és rendszere” című témán dolgozik folyamatosan. Az elkészített anyagból tanulmánykötetet állít össze a kutatócsoport vezetője.

Tanszékünk két résztémával kapcsolódik a kutatócsoport munkájához.

— Egyik résztémánk a művelődés állami és pártirányításának vizsgálata. Már megjelent tanulmányokban a művelődéspolitikának a politika egészében, a művelődésigazgatásnak az államigazgatásban elfoglalt helyét kerestük, bizonyítva, hogy a művelődéspolitikai szerves és sajátos része a politika egészének, a művelődésigazgatás az államigazgatásnak. A művelődéspolitikai és a művelődésigazgatás, ezen belül a közművelődéspolitikai és a közművelődésigazgatás egymáshoz való viszonyának vizsgálata után a két irányítási terület sajátosságait elemeztük. A kutatás jelenleg a történeti vizsgálódás irányába halad. Az egyes művelődéspolitikai korszakok irányító munkájának sajátosságait, szervezeti rendszerét, intézkedéseit vizsgáljuk — elsősorban az állami irányítás területén. (LACZÓ KATALIN: Művelődéspolitikai és művelődésigazgatás I. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 1982.; Művelődéspolitikai és művelődésigazgatás II. JGYTF. Tud. Közl. 1983.; A szabadművelődési korszak művelődésigazgatása, JGYTF. Tud. Közl. 1986).

A másik résztéma a két világháború közötti Magyarország művelődése. Az ellenforradalmi rendszer hivatalos kulturpolitikája, Klebelsberg ideológiája és szervező munkája vizsgálata után most a kor baloldali kultúrájának kutatására kerül sor. (KISS TAMÁS: Felnőttnevelés Magyarországon 1922—1931. JGYTF. Tud. Közl. 1983.; Klebelsberg ideológiája és szervezőmunkája beszédei, cikkei tükrében. Kultúra és Közösség, 1982. 4. sz.; Népművelési tendenciák Magyarországon 1922—1935 között I—II. Kultúra és Közösség, 1985. 4—5. sz.; Tudományos intézményrendszer kiépülése Magyarországon 1922—1931. között. JGYTF. Tud. Közl. 1986).

Sajátos kutatási irány az általános művelődési központokhoz kötődő. E kutatás több szinten folyik:

— A Csongrád és Békés megyében ilyen irányban elindított kezdeményezések szakmai tanácsadással és elemző munkával támogatott gondozása, elsősorban az MM-OTSH Tárcaközi Bizottsága megbízásában történik.

— Alkalmanként a Művelődési Minisztérium felkérésére országos vizsgálatokban való részvétel. Legutóbb 1984-ben került sor ilyen nagyobb összegzésre, amely meg is jelent a Népművelési Intézet gondozásában.

— Az OPI Nevelési Igazgatóságán nyilvántartott kutatási főirány (A nyitott vagy általánosan képző iskola megvalósításának lehetőségei az ÁMK kereteiben) részeként folyó munka, mely várhatóan 1990-ig tart. (Az ÁMK témában megjelent publikációk: ESZIK ZOLTÁN: ÁMK Magyarországon 1980—84. Népművelési Intézet, 1985.; Utópiából a valóságba. Köznevelés, 1980. 6. sz.; A komplexitás társadalmi szükséglet. Népművelés. 1980. 2. sz.; Komplex intézmények.. Magyar Pedagógia, 1982. 1. sz.; Szakmai és integrált tényezők szerepe az integrált alapellátó intézmények vezetésében. Kultúra és Közösség, 1983. 6. sz.; Az iskolaotthon funkcionális tervéhez. Módszertani Közlemények, Szeged, 1985).

Az elmúlt tíz évben bekapcsolódtunk a különböző irányító szervek, szakmai szervezetek, társadalmi és tömegszervezetek felkérésére a *helyi és regionális közművelődés* tartalmi problémáinak elemzésébe is.

A MSZMP Csongrád megyei Bizottsága 1980-ban és 1985-ben vizsgálta a közművelődési párthatározat (1974) megvalósításának tapasztalatait Csongrád megyében. Az elemzéshez több részanyagot készítettünk. A KISZ Csongrád megyei Bizottsága megbízásából a Csongrád megyében élő fiatal népművelők és könyvtárosok élet- és munkakörülményeit vizsgálták kollegáink (1982). A Magyar Népművelők Egyesülete Csongrád megyei Területi Szervezete megbízásából a megyei művelődési központ funkcionális tervének kidolgozása 1983-ban történt. A Művelődéskutató megbízásából pedig a kulturális egyesületek kutatására került sor (1985).

Jelentős feladatot kaptunk a Csongrád megyei Népi Ellenőrzési Bizottság 1979-es és 1984-es vizsgálataiban. A Csongrád megyei NEB a Központi Népi Ellenőrzési Bizottság vizsgálata részeként elemezte a közművelődési törvény végrehajtását Csongrád megyében. A tanszék minden oktatója részt vett, s mindkét alkalommal vizsgálatvezetőként is dolgoztunk. Lehetőség adódott a hallgatók bevonására is, akik egyrészt segítséget nyújtottak a vizsgálatban, másrészt sok tapasztalatot szereztek a közművelődés gyakorlatára vonatkozóan.

Több elemző munkát készítettünk a tíz év alatt a *főiskola közművelődési életére* vonatkozóan is. 1979-ben az „Évfordulók és az ünnepek helye és jelentősége a világnézetű nevelésben” címmel készült elemzés, 1980-ban „Művészeti csoportok és alkotótáborok a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán” címmel készítettünk összegzést. 1982-ben „A közművelődési munka helye, szervezeti és tartalmi feladatok” címmel adtunk áttekintést a főiskola közművelődéséről, a tartalmi munka színtereiről, s javaslatokat a továbbfejlődéshez. Részt vettünk 1985-ben „A közművelődés helye és fejlődésének fő irányai a szegedi főiskolai képzésben” címmel készült elemzés összeállításában. Ennek az anyagnak az volt a feladata, hogy stratégiát adjon a jövőre vonatkozóan.

A helyi vizsgálatok mellett meg kell említeni Bács megye, Békés megye és Szolnok megye megbízásából végzett kutatásokat (Szolnok, 1982; Hajós, 1985; Dombegyház, 1985).

Kutatómunkánk részét alkotják a *művészettörténeti* tanulmányok is. Elsősorban szegedi, Csongrád megyei vagy valamilyen módon hozzánk kötődő alkotókról készült portrék, életműveket feldolgozó tanulmányok születtek Dorogi Imréről, Vén Emilről, Vinkler Lászlóról, Bródy Sándor képzőművészeti témájú írásairól, Bródy Sándor és Szeged kapcsolatáról. Az Alföldi Művészek Egyesületének történetéről. (LACZÓ KATALIN: Dorogi Imre élete és művészete, Somogyi-könyvtári Műhely, 1980. 3. sz.; Az Alföldi Művészek Egyesületének története. Somogyi-könyvtári Mű-

hely, 1980. 4. sz.; Bródy Sándor és Szeged kapcsolatához. Somogyi-könyvtári Műhely, 1981. 2. sz. Vén Emil élete és művészete. Makói Múzeumi Füzetek. 1984.; Ars poetica. Vinkler László emlékére. Szegedi Műhely, 1985. 2. sz.) A képzőművészet iránti érdeklődés kiállítások megnyitásaiban is realizálódott.

Külön csoportba sorolhatjuk azokat a munkákat, amelyek *a képzés tartalmi és formai továbbfejlesztését* szolgálják. Évekkel ezelőtt főiskolánk kezdeményezte a művelődéstudomány jegyzet megírását. Egy általunk munkaközösségnek nevezett csoportot hoztunk össze a jegyzet megírására. A munka eredménye „Tanulmányok a művelődéstudomány köréből” címmel 1985 decemberében meg is jelent (DR. JÁNOSI GYÖRGY—DR. LACZÓ KATALIN—DR. MARÓTI ANDOR—DR. SOÓS PÁL: Tanulmányok a művelődéstudomány köréből. Szerkesztette: DR. LACZÓ KATALIN. Tankönyvkiadó, Bp. 1985). A későbbiekben is vállalkozunk jegyzetírásra. Születőben van egy művelődéspolitikai, egy színházesztétikai és egy módszertani jegyzet. Házi használatra cikkgyűjteményeket, szöveggyűjteményeket is állítottunk már össze. Ezzel egyben az egyre növekvő, szép számú levelező hallgatóság miatt van szükség.

1985-ben pályázatot nyújtottunk be a Tudománypolitikai Bizottsághoz és lehetőséget kaptunk a TS/4-es főirányba való bekapcsolódásra. Témánk a közművelődés irányításának történeti alakulása. Ezen belül eddigi témáinkat vizsgáljuk tovább:

- A két világháború közötti Magyarországon kibontakozó tendenciákat,
- A szabadművelődési korszak sokszektorú irányítását,
- Az 1957 utáni időszak művelődésigazgatása tendenciáit, szervezeti rendszereit, módszereit,
- Az általános művelődési központokat.

Van két olyan területe a tanári munkának, amely elsősorban a hallgató munkája, de tanári segítség nélkül nem jöhet létre: ezek *a tudományos diákköri dolgozatok és a szakdolgozatok*. Tanszéki csoportunk létrejöttétől működik a tudományos diákkör. Minden évben indulnak hallgatóink a helyi tudományos diákköri konferencián és szép eredményeket érnek el. Nagyobb részük eljut az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára is és ott is eredményesen szerepelnek. Néhányan külföldi társfőiskolák tudományos diákköri konferenciáján is bemutatták dolgozatukat. A TDK dolgozatoknak később más pályázatokon (Vöröskereszt, néprajzi gyűjtőpályázat) is sikert arattak. A tudományos diákköri dolgozatok leggyakrabban a néprajz és a szociológia köréből készülnek. Legnagyobb érdemük az önálló anyaggyűjtés. A művelődéstörténeti, néprajzi dolgozatoknak abban van jelentőségük, (azon kívül, hogy a hallgatók megismerkednek a tudományos munka módszereivel), hogy segítenek megőrizni egy-egy település múltját. Sokszor olyan pillanatokban folynak a gyűjtések, amelyeket később már nem lehetne megragadni. A nagyszülők nemzedéke még őrzi a régi szokásokat, s az ő távozásukkal a múlt felidézése már nehezebben lehetséges. Ezek a dolgozatok időnként még a szaktudományok számára is feltáratlan eredményeket hoztak. Vannak gyakorlati témájú (intézményrendszer, módszertan) dolgozatok is, amelyek eredményei a mindennapi munkában hasznosíthatók.

Hasonlóképpen a hallgató munkája, de tanári segítség nélkül elképzelhetetlen munka *a szakdolgozat is*. Az elmúlt évekről (1979-ben végzett az első évfolyam) most készítettünk statisztikát. 180 hallgató írt szakdolgozatot tanszékünkön. Bár a mennyiség csak egy mutató, mégis tájékoztatást adhat a befektetett munkáról.

Kapcsolataink

A szakma jellegéből adódóan a nyitottság követelmény, ilyennek kell lenni a tanároknak, és ilyené kell lenni a hallgatóknak is. Csak úgy tudtunk megfelelően dolgozni, ha kapcsolatban vagyunk a közművelődés városi, megyei, országos szerveivel, a többi képző intézménnyel és a főiskolán belül is a többi tanszékkel. Folyamatos munkakapcsolatban vagyunk a Művelődési Minisztérium Közművelődési Szakbizottságával, részt veszünk a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya munkájában, dolgozunk a Magyar Népművelők Egyesületében, kialakultak kapcsolataink régen a Népművelési Intézettel (ma Országos Közművelődési Központ), az Eötvös Lóránd Tudományegyetem és a Kossuth Lajos Tudományegyetem közművelődési tanszékeivel, a társfőiskolákkal. Hallgatóinknak is természetes az a nyitottság, amit látnak folyamatos munkánkban.

*

A jövőben az elmúlt tíz év tapasztalatait hasznosítva szeretnénk minél felkészültebb szakembereket szárnyra bocsátani. Olyan szakembereket képezni, akik megfelelnek a közművelődési törvény elvárásainak: „akik hivatástudatuk, szocialista világnézetük, általános műveltségük, szakmai felkészültségük alapján alkalmasak a közművelődési tevékenység szervezésére és irányítására” (Törvény a közművelődésről. 1976).

KORMOS SÁNDOR

A KÖZMŰVELŐDÉS FELADATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SZAKEMBERKÉPZÉSRE

A közművelődésben előrenézni nem csak erény, hanem kötelesség. Ezt tette az 1984. év végén rendezett országos közművelődési tanácskozás vitája is, amely az eredményekkel együtt számba vette a közművelődés ellentmondásait, véleményt alkotott róluk, de nem letagadni, hanem feloldani kívánta azokat. Realitásként értékelte a közművelődésben meglévő különböző szakmai törekvések és lakossági igények létezését és az ezekkel járó vitákat. Tiszteletben tartva a közművelődés működésének és fejlődésének belső törvényszerűségeit, társadalmi és gazdasági meghatározottságát — a kibontakozást, az előrelépést, a haladást segítő erőknél kívánt a maga lehetőségeivel támogatást adni.

Az országos közművelődési tanácskozáson kikristályosodott program — az MSZMP XIII. kongresszusának dokumentumaiban foglaltakkal együtt — megalapozta, előkészítette a közművelődés hetedik ötéves tervét. A folyamatosság és megújulás igényével — kulturális forradalmunk eddigi eredményire, tanulságaira építve, az 1990-ig terjedő időszakban is arra kell törekednünk, hogy a közművelődés hatékonyan segítse társadalmunk szocialista vonásainak erősítését, a gazdasági célok teljesítését, a kulturális értékek megszületését, megőrzését, valamint elsajátítását és alkalmazását. Erre azonban csak akkor lesz képes, ha gazdagítja tartalmát és módszereit, fejleszti szervezetét, s rendelkezik a szükséges személyi és anyagi feltételekkel.

A Minisztertanács által is megerősített fejlesztési irányelvek még 1985-ben ismertté váltak a tervező szervek előtt. Ennek értelmében fő feladatunk, hogy a közművelődés irányítását a fejlesztési programnak megfelelően korszerűsítsük, előtérbe helyezzük a többség kultúrájának orientálását, összehangoljuk a különböző intézményekben, szervezetekben folyó munkát, hatékonyabb szakmai-módszertani segítséget nyújtunk a művelődési mozgalmaknak, hozzájáruljunk az intézményrendszer demokratizálásához. Ugyanakkor látnunk kell, hogy a várható gazdasági körülmények nehezítik a szakmai feladatok teljesítését. E feltételek között alapvető kérdés a meglévő anyagi és szellemi erők intenzívebb felhasználása, az együttműködés javítása, a szakmai munka minősítésének jobbítása. Céljaink és feladataink — a teljesség igénye nélkül — a következőkben összegezhetők:

a) A közművelődés minőségi fejlesztésének követelménye s egyben eredményességének feltétele, hogy nagyobb figyelmet fordítson a közvetített értékek tudatos kiválasztására, a szocialista társadalomra jellemző értékek terjesztésére. A közművelődést irányító szervek, a közművelődési intézmények és közösségek tevékenységében kapjon az eddiginél lényegesen nagyobb teret az ideológiai-politikai munka erősítése, a világnézeti nevelés, az erkölcs formálása. Az ismeretterjesztésben és a közművelődés minden területén kiemelkedően fontos feladat a tudományosság kritériumának fokozott érvényesítése. A tudományos eredményekre építve bátrabban kell vizsgálni a társadalmunkat foglalkoztató kérdéseket. Napjaink problémáihoz kapcsolódva se-

gíteni kell ismertetni és elfogadtatni a marxizmus—leninizmus, a tudományos világnézet terjedését. A művelődési otthonoknak, a könyvtáraknak, a kiállítóhelyeknek és a színházaknak, a moziknak csakúgy, mint a tömegtájékoztatási intézményeknek fokozott erőfeszítéseket kell tenniük a művészeti értékek megkedveltetéséért és tudatos ízlésfejlesztéssel, igénykeltéssel kell erősíteniük a művészeti kultúra iránti érdeklődést, a szocialista, humanista művészet népszerűségét. Kiemelten kell foglalkozni az értékteremtés (pl. amatőr művészeti mozgalomban), az értékmegőrzés (a népművészetben, a múzeumokban stb.) és az érték-terjesztés (tudományos, művészeti) hármas — egymást kiegészítő és feltételező — funkciórendszerének a fejlesztésével.

b) A közművelődésnek sajátos lehetőségeivel hozzá kell járulnia ahhoz, hogy a társadalom tagjai alkalmassá váljanak a szocialista demokrácia követelményeinek megfelelő, tudatos életvitelre, önmaguk és környezetük alakítására. Elő kell segítenie a szocialista demokrácia tudati feltételeinek megteremtését. Előadások és kiállítások, tanfolyamok és vitaforumok, a művelődési közösségek stb. a szocialista demokrácia „gyakorló iskolái”. A demokratizmusnak át kell hatnia az intézmények kultúraterjesztő tevékenységét, mindenekelőtt a széles rétegek művelődésének teljesebb tétele érdekében. A közművelődés társadalmi-mozgalmi jellegének erősítése feltételezi egyebek között a művelődési célú egyesületek, baráti körök, klubok létrejöttét és olyan kulturális vállalkozások működését is, amelyek a művelődéspolitikai törekvéseknek megfelelően, valóságos művelődési igényeket elégítenek ki. Megköveteli az irányító munka demokratikus vonásainak elmélyítését, nagyobb nyitottságát a lakossági kezdeményezések iránt, a választott testületek tevékenységének érdemibbé tételét, az irányítás különböző szintjeinek célszerű munkamegosztását és együttműködését. A demokratizmus és a mozgalmi jelleg kibontakoztatásában megkülönböztetett szerepet töltenek be a társadalmi- és tömegszervezetek, mindenekelőtt a Hazafias Népfront, a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség, a Magyar Úttörők Szövetsége, a szakszervezetek, a Tudományos ismeretterjesztő Társulat, a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége, valamint a szövetkezetek érdekképviselői szervei. Közművelődési tevékenységük fejlesztésében el kell terjesztetni a mozgalmi jellegnek megfelelő munkamódszereket, s szükséges biztosítani a folyamat kibontakozásának feltételrendszerét.

c) Gazdaság és közművelődés kölcsönhatása az elkövetkező években tovább erősödik. Ahhoz, hogy a magyar népgazdaság megfelelően a növekvő társadalmi igényeknek, illetve, hogy időben és rugalmasan alkalmazkodjék a világgazdasági környezet mindenkorai feltételeihez, a termelési folyamatokban megfelelően képzett embereknek kell részt venniük. Ugyanakkor a közművelődés megújulásának, fejlődésének elengedhetetlen feltétele a munka minőségének, hatékonyságának javítása. Ez a követelmény magába foglalja a művelődési célokra fordított anyagi, szellemi erők célszerű felhasználását, a társadalmi, gazdasági igények kielégítésére való folyamatos törekvést. Az emberi tényező szerepének további kibontakozását és ezzel a gazdasági haladást a közművelődés azzal segíti, ha nagyobb részt vállal az általános és a szakmai műveltség színvonalának emeléséből, a termelési kultúra, a szocialista munka-erkölcs fejlesztéséből. A termelés hatékonyabbá tételéhez, korszerűsítéséhez nélkülözhetetlen szakmai alap-, át- és továbbképzésben; a modern műszaki eszközök és termelési eljárások megismertetésében (pl. elektronika, számítástechnika, biotechnika); a dolgozók személyiségének sokoldalú fejlesztésében, munkájukhoz fűződő szocialista viszonyuk kialakításában, a munkahelyi közösségek létrejöttében és megszilárdulásában kiemelkedően fontos feladatok hárulnak a munkahelyi művelődésre. Ennek színvonala egyszersmind a munkahely eredményességének is mutatója.

d) A különböző társadalmi rétegek életmódjának, mindennapi kultúrájának alakításával a közművelődési munkában is intenzíven kell foglalkozni. Ennek során nagyobb figyelmet kell szentelni egyebek között az egészséges életmódra való nevelésnek; törekedni kell a magatartás és az emberi kapcsolatok kulturáltságának elmélyítésére; a természet- és környezetvédelem tudati tényezőinek kialakítására. Különös gondot kell fordítani azoknak a lehetőségeknek a kiaknázására, amelyeket a családi környezet kínál az életmód formálásában.

e) A közművelődésnek hozzá kell járulnia a szabadidő tartalmas eltöltéséhez, a rekreációs, a sportolási, valamint a turisztikai és a szórakozási lehetőségek gyarapításához. Az MSZMP XIII. kongresszusának határozata kimondja: „Tegyük színvonalasabbá a milliókra kiterjedő szórakozást”. Ennek keretében megkülönböztetett gondot kell fordítani a fiatalok és a nyugdíjasok szabadidős igényeinek színvonalas kielégítésére. Az ifjúság szórakozásában a közművelődési intézményeknek fokozottan támogatniuk kell a fiatalok jóirányú kezdeményezéseit, öntevékenységet, közösségi törekvéseket, fokozva a következetes eszmei és értékorientációt. A szórakoztatás szervezésében azokat a tendenciákat kell erősíteni, amelyek a szórakoztatás jó hagyományából merítve, bátran kapcsolódnak a mához, a jelen valóságos társadalmi és egyéni törekvéseihez. Határozottan fel kell lépni az eszményeinktől és ízlésnormáinktól idegen, retrógrád életmódokat és életérzéseket közvetítő divattermékekkel szemben. A művelődéspolitikai alapelveit érvényesítve kell fejleszteni a szórakoztatás feltételrendszerét, egységes szemléletet kell meghonosítani. A különböző területeken jelentkező értékes törekvések támogatása, az orientálás, a szórakozási divatok befolyásolása az irányítás részéről hatékonyabb és összehangoltabb tevékenységet igényel. Fontos szemléleti kérdés a szórakozás, szórakoztatás közművelődésben betöltött tényleges helyének és szerepének felismertetése és elfogadtatása.

A közművelődés tartalmi fejlesztését, az újszerű feladatok eredményes elvégzését a területen dolgozók alaposabb szakmai, politikai felkészítésével és továbbképzésével is elő kell mozdítani. Nagyobb gondot kell fordítani a közművelődési munkához szükséges ismeretek bővítésére, valamint a hivatástudat fejlesztésére. Tágabb teret kell biztosítani a közművelődésben dolgozók kezdeményezőkézségének, korszerűbbé kell tenni a módszertani munkát, növelni kell a közművelődés megújítását segítő tudományos kutatások és kísérletek szerepét a gyakorlat alakításában. Támaszkodni kell a társadalmi aktivista hálózat közreműködésére a hivatásukat tudatosan vállaló közéleti gondolkodású értelmiségiek alkotó részvételére.

A közművelődés személyi feltételei javítása különösen fontos a művelődési otthonok esetében. Ezen intézményhálózatnak a legrosszabb jelenleg a szakemberellátottsága. [1. és 2. sz. táblázat]. A helyzet szinte tarthatatlan a kistéleptületek klubkönyvtárai, valamint a közösségi művelődési otthonok vonatkozásában. Ezt a rossz ellátottságot még tovább rontja a rendkívül nagymértékű fluktuáció. A helyzet változtatása csak komplex módon következhet be. Ennek a folyamatnak összetevői:

- az élet- és munkakörülmények, s ennek részeként a bérhelyzet helyi és központi erőforrásból való javítása;
- a képzés rendszerének fejlesztése, melynek keretében meghatározott munkakörökben általánossá kell tenni és jogszabályilag rendezni kell a középfokú népművelőképzést;
- a képzés — különösen a levelező- — keretszámainak bővítése, elsősorban a tanárképző főiskolákon;
- a tanítóképzők, mint képzési helyek fokozottabb bekapcsolása;
- a képzés tartalmi korszerűsítése.

A közművelődés fejlődése megköveteli a kulturális intézmények tevékenységének fokozott összehangolását, szemléleti egységének erősítését. Ebben egyaránt fontos tényező valamennyi tudományos, oktatási, művészeti és közművelődési intézményhálózat, szervezet, valamint tömegtájékoztatási eszköz. Különös gonddal kell törődni az alapellátást nyújtó, nagy tömeghatású intézményekkel, szervezetekkel.

A különböző települések — elsősorban a kisközségek és a lakótelepek — közművelődési intézményi ellátottságát figyelembe véve, erősíteni kell az iskolák közművelődési funkcióit, különös tekintettel az általános iskoláknak a művelődési alapellátásban betöltött szerepére. Törekedni kell arra, hogy az elmúlt évek során létrejött új típusú művelődési intézmények (általános művelődési központok) számának növelésével, illetve tevékenységének továbbfejlesztésével is segítsük a közoktatás és közművelődés kölcsönhatását, valamint a tömegsport kibontakozását. El kell érni, hogy a közművelődés hagyományos és új intézményei (művelődési otthon, könyvtár, múzeum, illetve a tömegtájékoztatás regionális eszközei), valamint az iskolák alakítsanak ki széles körű együttműködést.

A közművelődési intézmények erősítsék kapcsolatukat a munkahelyekkel. A tudományos-technikai haladástól megkövetelt mértékben folyamatos feladat a dolgozó rétegek alpműveltségének gyarapítása. A munkahelyi művelődési otthonoknak, könyvtáraknak is hozzá kell járulniuk a dolgozók szabadidejének kulturált eltöltéséhez. Szükséges, hogy a munkahelyi vezetés és a társadalmi szervezetek nagyobb figyelmet fordítsanak a dolgozók művelődésére és a vállalati önállóság keretében gondoskodjanak a kulturális célra fordítható összegek rendeltetésszerű felhasználásáról.

A közművelődés fejlesztése, hatókörének szélesítése, működési feltételeinek javítása az anyagi eszközök növelését és az eddiginél célszerűbb felhasználását igényli. Ez egyaránt érinti a központi, a helyi, a vállalati, a szövetkezeti forrásokat és a közösségek támogatását is.

Differenciáltabbá és ösztönzőbbé kell tenni a közművelődés támogatását; a pénzügyi szabályozórendszert a terület és a közművelődés sajátosságaira figyelemmel kell kialakítani. A szabályozásnak az eddigieknél erőteljesebben kell szolgálnia a művelődéspolitikai törekvéseket, az értékek terjesztését, az érdekeltséget, az önállóságot, a rugalmasságot. Nagyobb gondot kell fordítani a meglévő szellemi és anyagi erők hatékonyabb felhasználására, a takarékoság, a gazdaságosság követelményeinek érvényesítésére.

A közművelődési tevékenység ellátásához, fejlesztéséhez szükséges központi, helyi támogatás, illetve a lakossági hozzájárulás mértékének megállapításakor abból kell kiindulni, hogy a lakossági hozzájárulás növelése, amely a közművelődés társadalmi jellege erősítésének egyik megnyilvánulási formája, lehetőleg nem akadályozza a lakosság művelődési aktivitását, a művelődéspolitikai törekvéseket. A kulturális termékek és szolgáltatások árának elkerülhetetlen emelésekor vizsgálni szükséges annak hatását a művelődési igényekre, és gondosan differenciálni kell a tekintetben, hogy a költségekből mit fedezzen a társadalmi támogatás és mi háruljon a fogyasztókra. A szelekció meghatározó elve mindenkor a társadalmi, művelődéspolitikai érdek, a minőség legyen.

Az irányítást a socialista demokrácia fejlesztésére, a társadalmi, gazdasági környezethez való fokozottabb alkalmazkodásra, az önállóság növelésére, az államigazgatásban történő változásokra, valamint a közművelődés sajátosságaira figyelemmel korszerűsíteni kell.

A közművelődés többszektorúságát megőrzve javítani kell a koordinációt az irányításban érintett társadalmi és állami szervek, valamint a gazdálkodó szervezetek között. Emelni kell az állami irányítás színvonalát, javítani hatékonyságát. Ez a követelmény értelemszerűen kiterjed a társadalmi szervekre, a szövetkezetek érdeképviseleti szerveire is.

A központi irányító szervek elvi orientáló munkáját úgy kell fejleszteni, hogy segítsék az intézmények önállóságának és felelősségének érvényesülését, javítsák a koordinációt, valamint szerezzenek érvényt a művelődéspolitikai egységes értelmezésének. Felül kell vizsgálni az irányítás egyes szintjeinek feladatkörét és munkamegosztását azzal a céllal, hogy központi és területi szinten elsősorban a politikai, ideológiai, szakmai befolyásolásra, a közművelődés főbb szektorai tevékenységének összehangolására és a szükséges mértékű szakigazgatási szabályozásra, ellenőrzésre, segítésre alkalmas szervek működjenek. Növelni kell a helyi irányítás önállóságát és felelősségét a lakosság művelődési igényeinek kielégítésében, a feltételek megteremtésében. Mind az irányításban, mind az intézményekben meg kell teremteni a szakmai-politikai önállóság felelős érvényesítésének feltételeit.

Összegezésül elmondható: a feladat nem csekély, a tennivaló nem valami merőben új, hanem a folyamatosság és az új igényének összekapcsolása. Megoldása szüntelenül jobbra törő munkát követel, s naponta meg kell küzdeni a legkisebb eredményért is. Ez a munka nem ígér könnyű sikereket, nem hoz látványos eredményeket. Ennek ellenére megéri az embert próbáló, formáló erőfeszítéseket.

HIDY PÉTER

A MŰVELŐDÉSKUTATÁS TAPASZTALATAI

A művelődési folyamatok tudományos vizsgálata világszerte 15—20 év óta kezdett önálló kutatási területté válni. A tudományok addig kialakult rendszerében több diszciplínára is kiterjedt ez a folyamat, legerőteljesebben mégis a szociológiához (és — angolszász terminológia szerint — a szociálintropológiához) kapcsolódott. Sokban érintette azonban a szociálpszichológiát, egyes történelmi stúdiumokat (művelődéstörténet), bizonyos filozófiai ágazatokat (ontológia, esztétika) és sok vonatkozása volt a néprajzhoz.

Nem arról van természetesen szó, hogy a kultúra jelenségeinek tudományos vizsgálata ekkor kezdődött volna. A kultúra fogalmának szélesebb értelmében (amelyben az anyagi, a szociális és a szellemi kultúra egyaránt beletartozik) a kultúra azóta tárgya a tudományos vizsgálódásnak, amióta a társadalomtudományos gondolkodás kialakult. A kultúra kutatása mégsem alakult önálló diszciplínává. A kulturális jelenségek köre ugyanis — ismét csak a szélesebb kultúra-fogalom értelmében — igen tág, semmivel sem szűkebb, mint maga a társadalom. A kultúrát úgy foghatjuk fel, mint az ember által teremtett viszonyok egyik mindig jelenlévő aspektusát — de éppen ezért érthető, hogy a tudományos érdeklődés erőbben irányult az egészre, magára a társadalomra, mint annak egyik bármilyen fontos aspektusára, illetve nem alakult ki olyan speciális tudományág, amely a különböző jelenségeket ebből a szempontból kapcsolta volna össze. Ez következett be az utóbbi évtizedekben, s ebből a felismerésből származott a kultúrával foglalkozó kutatások fellendülése.

Az elmúlt 5 év kultúrakutatási tapasztalatait az alábbiakban összegezhetjük:

1. Az elmúlt évtized fejlődése sok szempontból másként alakult, mint ahogy azt a hetvenes évek elején a legtöbben várták. Akkor még sokak számára valóságos lehetőségnek látszott, hogy a világgazdaság bontakozó válsága hozzánk nem fog betörni, hanem folytatódik a hatvanas években megindult fejlődésvonal, sőt mind fokozottabban terjed ki a szabadidőre, életmódra, kultúrára. Ma már tudjuk, hogy ezek a remények nem váltak be, illúzióknak bizonyultak.

Mindazonáltal ez az évtized is jelentős pozitív változásokkal járt a magyar gazdasági és társadalmi élet fejlődésében. Ebben az időszakban szilárdult meg — a kezdeti eredmények után — a hatvanas években újrászervezett magyar mezőgazdaság, ha lassabban is, de tovább folytatódott az ipar fejlődése, javult az infrastruktúra. Amikor a gazdasági nehézségek szorítása megerősödött, a társadalomban volt elég erő, hogy a kihívással szembenézzen, s ne a megkezdett reformpolitika visszavonásával, hanem meggondolt továbbfejlesztésével találjon megoldásokat *szocialista vívmányaink*, az elért eredmények, életszínvonalunk *megőrzésére*, társadalmunk *továbbfejlesztésére*. Ezek a törekvések a társadalom és a gazdaság minden szektorában jelen vannak és hatnak. Közvetlenül, de főként közvetve kihatnak a közművelődésre is.

A helyzet alakulása mindenesetre azt eredményezte, hogy a közfigyelem középpontjába talán minden korábbi korszaknál jobban a *gazdasági nehézségek megoldása került*, s ennek megfelelően a lakosság érdeklődését is erőteljesen lekötötték a gazdasági és társadalmi előrelépés problémái. Mindez határokat szabott a közművelődés fejlődésének. Jogos tehát az az összefoglaló megállapítás, amely szerint az elmúlt évtizedben a művelődésbe már addig bevont rétegek és csoportok aktivitása növekedett (többet és jobbat adunk a már művelődőknek), de nem sikerült jelentős újabb rétegeket a művelődésbe bevonjunk. Ezen a téren az elmúlt időszakban egyedül a televíziózás országos kiterjedése jelentett előrelépést, de ma már a tévékészülékekkel való ellátottság is elérte a telítettséget. Ami más szóval azt jelenti, hogy éppen azokon a területeken mutatkozott legkevesbé előrehaladás, amelyek a legszélesebb értelemben vett „köz” felé fordultak (pl. művelődési otthonok, amatőr mozgalmak stb.). A közösségi művelődés éthosza nem kapott elegendő tápot, s így nem tudott a várt mértékben továbbfejlődni.

Sok jel mutat azonban arra, hogy ez még mindig csak a dolgoknak egyik, még-hozzá statikus oldala. Ugyanakkor olyan folyamatok is megindultak és előrehaladtak, amelyek hosszabb távon szükségképpen mozgásba hozzák a közművelődést is. E folyamatok jobbra a technikai-műszaki modernizációval, a piaci és áruviszonyok következetesebb érvényesülésével függnek össze, amely kihat a településszerkezetre, a foglalkozási struktúrára, a megkívánt iskolai végzettség mértékére is. A közművelődést azonban akkor fogják igazán megmozdítani, ha végül valóban megnyílik a lehetősége egy új fejlődési szakasz, egy „új növekedési pálya” beindulásának, amelynek alapelve az extenzív terjeszkedés helyett mindenképpen az intenzív fejlődés, a mennyiség helyett a minőség. (Helyett vagy inkább fölött, mert egyes vonatkozásokban — és ez a kultúrára különösen érvényes — változatlanul fontos marad a terjesztés, a mennyiségi növekedés biztosítása, de mindig a megfelelő minőségben. A mennyiség és minőség dialektikus összefüggését ebben a vonatkozásban is hangsúlyozni kell.) A közművelődés két funkcióban is szorosan összefonódik ezzel a folyamattal: mint következmény és mint feltétel. Mint következmény abban az értelemben, hogy a gazdasági és a velük szükségképpen együttjáró társadalmi átrétegződést szükségképpen követik kulturális változások, a minőségre orientált gazdaságnak, a demokratizmus fejlődésének legalább olyan széles körű kulturális mozgást kell eredményeznie, mint amilyen széles és átfogó maga az elmozdulás. Ennél is fontosabb azonban, hogy a műveltség emelése és a műveltség dinamizáló szerepének fokozása előfeltétele és egyre kritikusabb előfeltétele a további társadalmi-gazdasági előrehaladásnak. A társadalom egyes rétegeinek és tagjainak az életről vallott felfogása, a vallott és vállalt értékek rendszere, a társadalomról való tudata és ahhoz illeszkedő magatartása alapvetően befolyásolja jövőnk alakulását, ezért anyagi erőnek kell tekinteni. Különösen ma, amikor az értékek átalakulása, egyes megfogalmazások szerint válsága, még inkább fokozza fontosságát. A gazdaság egy magasabb, minőségi szinten való megújulásához, társadalmunk szocialista vonásainak erősítéséhez olyan emberek kellene, akik egész életvitelükben és gondolkodásukban magukévá tették a minőség elvét. Tehát a „kiművelt emberfők” minél nagyobb sokasága. A „kiművelést” azonban késő lenne akkor elkezdni, amikor a gazdasági feltételek már mindenestül adottá érnek. Tudomásul kell vennünk, hogy a *kulturális fejlesztés politikája* az államtársadalmi-gazdasági fejlesztés politikáján belül *paradox helyzetben* van. Egyrészt mivel nem gazdasági erő, csak a meglévő források felhasználására szorítkozhat, tehát mögötte jár a gazdasági fejlesztésnek. Másrészt azonban, mivel minden érték legfőbb forrását, az embert formálja, előtte is kell járnia. A kultúra funkciójának ezt a kettősségét csak most kezdjük igazán felismerni. Nincsen azonban tisztázva a mérték:

mennyiben kell követnie a közvetlen gazdasági lehetőségeket, s mennyiben és miben kell előttük járnia. Ennek kimunkálása is feladataink közé tartozik.

2. A kultúrának a társadalmi-gazdasági fejlődésben vitt valós szerepét felismerve, nem kendőzhetjük el, hogy a közművelődés kiszélesítése és továbbfejlesztése, egyes problémáinak megoldása anyagi erőforrásaink fokozottabb igénybevételét is megkívánja. (Ez azonban nem egyedül a központi erőforrásokat jelenti, hanem a helyieket, a vállalatokat, üzemeket, szövetkezeteket támogatását, valamint azokat a lehetőségeket is, amelyeket a kulturális demokrácia kiterjesztése alapján a lakosság nyújthat). Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a kultúra és a gazdaság között nem pusztán tartozik-követel viszony van, nem volna jó, ha a kultúra munkásai folyton csak azt az oldalát néznék az ügynek, hogy mit (mennyi pénzt) kap a kultúra a gazdaságtól. De az a másik kérdés sem nyújt elégséges alapot a tárgyalásra, amely az ismert megfogalmazás szerint úgy szól, hogy mennyi kultúra kell a pénz optimális felhasználásához. Még tovább kell mennünk egy lépéssel. Arról van szó, hogy a jelen helyzet szorítása és a jövő fejlődés előkészítése egyaránt változtatásokat igényel, méghozzá a racionalitás érvényesítése, a hiány-gazdaság, a bürokratizmus felszámolása, a felesleges tényezők kiküszöbölése, a működőképesség fokozása érdekében. Ez azonban egyszerre vonatkozik a gazdasági, a társadalmi és a kulturális életre, ezen belül a közművelődésre.

A közművelődés saját feladata ebben olyan új gazdálkodási rend kialakítása, amely lehetővé teszi a források jobb felhasználását, az igényekre jobban támaszkodó kielégítést. Erre vonatkozóan megtörténtek az első lépések, de még valóban csak az elsők. Nem pusztán egyes gazdálkodási kötöttségek megszüntetéséről kell ugyanis itt szólnunk, hanem az intézmények munkájának rugalmasabbá tételéről, amely alapját képezheti a javuló gazdasági tevékenységnek.

A kultúra és a gazdaság összefüggésének helyes értelmezéséből ugyanakkor olyan feladatok is következnek, amelyeket éppen a gazdasági fejlődés jelen szakasza helyez előtérbe a közművelődésben. Ilyen például az át- és továbbképzés, amely iránt már most igen erősen megnőtt a szükséglet, s a közeli jövőben minden valószínűség szerint még nőni fog. Vizsgálati tapasztalatok azt igazolják, hogy a jelenleg meglévő keretek, formák (a TIT szabadegyetemektől a levelező oktatásig) nem alkalmasak a szükségletek kielégítésére. Ezek széles körű megszervezése, minőségének biztosítása tehát egyszerre feladat és lehetőség a közművelődés számára. De vannak tennivalói a közművelődésnek a tájékoztatás megszervezésében, a közhasznú gazdasági ismeretek terjesztésében és így tovább.

Az életmód és a közművelődés összefüggése az elmúlt évek közművelődéséről szóló vitáinak egyik visszatérő pontja volt. Összefüggött ez a művelődési igények kérdéseivel is, hiszen azt tekinthetjük valóságos kulturális igénynek, amely már szervesen beleilleszkedett az életmódba, az emberek mindennapi életébe.

A viták és vizsgálatok szerint az életmód alakulása nem nyújt könnyű reményeket a közművelődés számára. Társadalmunk különböző rétegeinek és csoportjainak életmódja a felszabadulás utáni első évtizedekben gyökeresen átalakult, majd a 60-as évek végétől konszolidálódott, és jelenleg nehezen változik. Nem várható ugyanis az életszínvonal számottevő fejlődése, sem az életvitelt szabályozó körülmények (pl. lakáshelyzet, technikai ellátottság) gyors változása. Ez megnehezíti a közművelődés helyzetét, különösen mivel a konszolidáció itt nem jelent egyenletesen magas színvonalat, hanem magában foglalja a hátrányos helyzetek konszolidációját is. Az életmód és a művelődés viszonyára ezért inkább az a jellemző, hogy a művelődés nem tölti ki a számára nyújtott kereteket sem, tehát itt nyílnak lehetőség a továbblépésre. Vonatkozik ez a társadalom egyes rétegeire is, amelyeknek művelődési szokásai az

elmúlt évtizedben nem változtak lényegesen. Külön foglalkoznunk kell ebből a szempontból az ifjúság művelődésével. Az ifjúság kulturális tevékenységének és magatartásának fejlesztésére születtek jó kezdeményezések (pl. az olvasótáborok) egészében azonban a fiatalok kultúrájával kapcsolatos gondok nem enyhültek.

A közművelődés — amelynek sok tevékenységformája az életmód dinamikus változásának idején alakult ki — nem tudott kellőképpen alkalmazkodni az új körülményekhez. Nem mindig sikerült kellő összhangot teremteni a két egymással nemcsak összefüggő, de gyakran ellentétes tevékenységforma: az igények kielégítése, formálása, s az értékek védelme és terjesztése között. A jelenlegi gyakorlat egyik hiányossága, hogy e kettőt nem mindig tudta összekapcsolni, vagy legalább egymástól függetlenül megvalósítani: az értékekre hivatkozva nem meri kielégíteni a közvetlenül jelentkező szórakozási stb. igényeket, s a közönség elvárásaira utalva nem tudta elég következetesen vállalni az értékek terjesztését. Így sok valóságos igény rejtve maradt. A két feladat (igények és értékek) közti különbség, sőt feszültség nem nőtt ugyan az elmúlt időszakban, de nem is csökkent.

A feladat: a kettőt jobban össze tudjuk kapcsolni, miközben a valós igényeket teljesítjük, valódivá tudjuk tenni a magasabb igényeket. Az intézmények munkájában ez azt jelenti, hogy egyrészt jobban meg kell különböztetnünk, másrészt jobban össze kell kapcsolnunk kétféle tevékenységet: a szolgáltatást és az aktív közösségi művelődési mozgalmat. A jelen helyzetben mind több embernek van valós igénye kulturális szolgáltatásra a szórakozástól kezdve a különféle tanfolyamokig vagy tanácsadó-szolgálatig, de ez csak akkor lehet eredményes, ha a szolgáltatás valóban magas színvonalú és kulturált. (Ennek érdekében akár fizetni is hajlandók.) Másrészt változatlanul sokan kívánnak részt venni, különösen fiatalok, aktív közösségi tevékenységekben (például amatőr művészeti mozgalmakban). Baj az, hogy a szolgáltatás színvonala nem kielégítő, a mozgalom pedig lemerevedve szolgáltatássá válik. E kérdéskör végiggondolása a közművelődés egész területét, az egész *művelődési intézményrendszer munkáját* érinti. Ebből a szempontból vizsgáltuk a könyvtárak, művelődési házak, az ismeretterjesztés, az amatőr művészeti mozgalom helyzetét, eredményeit és további lehetőségeit. Pregnáns vizsgálati eredmény, hogy a helyi kultúraközvetítő intézmények a szakigazgatási szervek meghosszabbításaiként alakultak ki, szervezetük, struktúrájuk bürokratikus, hivatali mintára jött létre. Ennek legfontosabb jegye, hogy működési szabályaik függetlenek az igénybevevők, a használók ítéletétől. Kontrollmechanizmusuk a központi, normatív feltételeknek való megfelelést biztosítja, nem a környezethez való folyamatos alkalmazkodást. Célszerűen absztrakt, érdekeltségük igazgatási jellegű normák teljesítéséhez fűződik, használóiknak nincs érdekérvényesítési lehetőségük velük szemben.

Kutatási adatok is sokoldalúan támasztják alá azt a közismert tényt, hogy a helyi kultúraközvetítő intézmények zöme rossz állapotú, szűkös anyagi feltételek között működő, a település átlagos civilizációs szintje alatt levő. Ezek ismeretében minden vonatkozásában végig kell gondolnunk, hogyan tehetünk többet a lakosság közvetlen igényeinek feltárásában, kielégítésében olyan módon, hogy ugyanakkor fejlesszük is ezeket az igényeket, milyen módon hozhatunk létre egyensúlyt az igények és az értékek között, s hogy ehhez milyen intézményi struktúra szükséges.

Vizsgálódásaink ebben a szellemben terjedtek ki a *szórakozás és a szórakoztatás* kérdéseire, számolva mindeneke előtt a kulturális intézmények szórakoztató munkájával. A tömegkulturális jelenségekkel kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy szinte semmilyen szinten (művelődéspolitikai irányítás, alkotók, közönség) nem vagyunk képesek megszabadulni attól az örökségtől, amelyik olyan egydimenziós skálán helyezi el a műveket, melynek egyik végpontja valami „tisztá” érték, a

másik a szórakoztatás. Azaz valamilyen tiszta és elvont, ismeretelméleti értelemben felfogott esztétikai vagy politikai érték (ez a kettő a leggyakoribb) áll az egyik oldalon, és ennek ellentéte lesz a siker, a szórakozás, szórakoztatás.

Ez az antinómia nemcsak azért elfogadhatatlan, mert a szórakozás, kikapcsolódás jogos igény, melyet magas színvonalon, kulturális eszközökkel is ki kell elégítenem azért is, mert bővítetten újratermeli a kulturális egyenlőtlenségeket.

3. *A kulturális demokrácia* ügye szintén az újabb időben vetődött fel mind határozottabban, úgy is mint követelmény, úgy is mint olyan lehetőség, amely alkalmas lehet arra, hogy a közművelődést a holtpontról elmozdítsa. Joggal, mert valóban innen kiindulva értelmezhetjük helyesen az életmóddal kapcsolatban elmondottakat is.

A kulturális demokrácia dolga természetesen nem tárgyalható egész társadalmi életünk demokratizmusának kérdése nélkül. Ma egész társadalmi és gazdasági életünk egyik legfontosabb feladata a szocialista demokrácia fejlesztése. A gazdasági mechanizmus reformja nem lehet működőképes a társadalmi mechanizmusok hasonló szellemű átformálása nélkül, s éppen ez foglalható össze a szocialista demokrácia fogalmában. A kulturális demokrácia megújulásának alapja és záloga tehát társadalmi életünk demokratizmusának kibontakozása. Bízva abban, hogy az egészségesen halad előre, figyelmünket saját területünkre kell összpontosítanunk.

Több összetevője van a kulturális demokrácia fogalmának, megvalósítása tehát több feladatot is tartalmaz. Magába foglalja a kulturális intézményeknek azt a központilag irányított tevékenységét, amely a kulturális értékek közkinccsé tételére irányul (a kultúra demokratizálása). Magába foglalja a közművelődés ügyével és irányításával hivatászerűen foglalkozó szervek (pl. tanácsok) munkájának demokratizmusát (pl. a választott szervek szerepének fokozását) is. A közigazgatás rendszerének korszerűsítése napirenden van, és minden bizonnyal sok szempontból új feltételeket teremt a közművelődés számára is. Magába foglalja a kulturális demokrácia a működő intézmények társadalmi vezetőségeinek megerősítését, el kell érniünk, hogy ténylegesen és érdemben vegyenek döntő részt a vezetésben. Magában foglalja a mozgalmi jellegű közművelődési tevékenységet folytató vállalkozások létrejöttét és munkáját is, amelyek szintén igényeket elégítenek ki, de gazdasági jelleggel is működnek.

Mindez együtt jelenti a kulturális demokráciát. És így együtt szemlélve valóban azt kell mondanunk, hogy itt kell keresnünk azokat a lehetőségeket, amelyek a nehezebb gazdasági helyzetben is hozzájárulhatnak a közművelődés megújulásához.

Érintenünk kell azonban a *közművelődés tartalmi kérdéseit is*, annál is inkább, mivel ez is hozzátartozik a kulturális demokráciához. A közművelődés tartalmi problémáját, belső ellentmondását már megfogalmazni igyekeztünk a közvetlen igények és az értékek szembeállításával és összekapcsolásával. A közművelődés napi munkája gyakran hánykolódott az alacsonyabb igények kiszolgálása és a napi érdektől elvonatkoztatott magas igények képviselője között.

Mi az a közvetítő terület, ami hiányzik, ami az egész mechanizmust dinamizálhatja? Az, ha a közművelődés nagyobb teret biztosít a társadalom égető és súlyos kérdéseinek, amelyek az egész társadalomra kihatnak (a gazdaság továbbfejlődésétől kezdve a nemzeti identitásig, a közösségi szellem kibontakozásától kezdve a szocializmusról alkotott képig.) Igaz, hogy nem minden ember van ennek egyformán tudatában (tárgyalásuk tehát nem pótolhatja a szórakoztató műsort), a dolog természetéből következően azonban szükségszerűen egyre többen ismerik fel a kérdések horderejét, s ezen a szálon keresztül egyre többen kapcsolódnak be a közművelődés „áramkörébe” is. A kulturális demokrácia fejlődése szükségképpen ki is kell, hogy váltsa az ilyen irányban érdeklődő emberek aktivitását. Helyes tehát, ha ezt a lehetőséget az egész közművelődés szempontjából végiggondoljuk.

Érdekes szempontot vetnek itt fel a művelődési folyamat értékelésével, értékelhetőségével kapcsolatos kutatások. A közművelődés helyzetére vonatkozó értékelések és a fejlesztési feladatok kitzúzése csak akkor sikeres, ha az egyes konkrét programok rendszeres és hiteles értékelésére épül. Másként fogalmazva: a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésének elve a művelődési programok hatékonyságának növevényeként operacionalizálható. Fontos meggondolás — a meglévő gyakorlattal szemben —, hogy nem a résztvevőknek kell rossz értékelést adni, hanem a programokat kell addig fejleszteni, tökéletesíteni, amíg minden résztvevő el nem éri a kritérium szintet, az igényeinek, szükségleteinek a számára elégedettséget biztosító kielégülési szintjét.

A közművelődés irányításának fejlesztésére — összefüggésben a társadalmi, gazdasági, életmódbeli változásokkal, valamint a kormányzati munka átfogó korszerűsítésére irányuló törekvésekkel és a tanácsi irányítás módosulásával — az elmúlt évtizedben komoly erőfeszítések történtek. Ennek a folyamatnak fontos részét képezte egyrészt az állami, tanácsi irányítás fejlődése, másrészt a társadalmi és tömegszervezetek (szakszervezetek, KISZ, népfront), valamint a szövetkezetek érdekképviseleti szerveinek hatékonyabb részvétele a közművelődés irányításában. Erősödött különösen a megyei és a budapesti pártszervezetek elvi irányító, orientációs tevékenysége. A korábbinál intenzívebben bekapcsolódtak a különböző minisztériumok, amelyek irányelvek kiadásával, a szükséges tárgyi és személyi feltételek javításával segítették az ágazatukba tartozó dolgozók művelődését. Javult a koordináció, és sok területen fejlődött az együttműködés. E számottevő — zömében a 70-es évek második felére eső — kezdeményezések azonban jobbra csak a hatóságok és a hivatalok egymás közötti együttműködésének kereteit javították, addig nem jutottak, hogy valóban a köz: a társadalom művelődésében tudjanak irányító szerepet gyakorolni. Ezért a közművelődés irányításának egészében sok gond és probléma halmozódott fel.

Még mindig kísért az az elképzelés, hogy a tudásnak van egy központi tárháza, ahonnan azt el lehet és kell osztani, felülről lefelé haladva, gondosan kimért adagokban. Nem tagadva e meggondolás bizonyos racionalizálását, s ebből következően a kultúraelsajátítás központi befolyásolásának szükségességét, de kizárólagossága abszurdum.

Az is belátható, hogy a közművelődés irányítása a kulturális intézmények irányítását jelenti. A kultúra alkotását és befogadását az azt végző ember vezérli, az ezt befolyásoló kiszolgáló intézményeket lehet és kell irányítani. A vizsgálati tapasztalatok azt igazolják, hogy itt lényeges hangsúlyváltásra van szükség. (Az apparátust igen megterhelik a működéssel kapcsolatos napi feladatok, ezért kevesebb idő és lehetőség jut az érdemi munkára. Ez a helyzet gátolja, hogy az új jelenségeket időben észrevegyék és támogassák; sőt helyenként bürokratizmus a következménye.) A megoldás érdekében mindenekelőtt az irányítás demokratizmusát kell növelni, a már tárgyalt eszközökkel. A központi irányító szervek és a tanácsok munkáját abból a szempontból kell továbbfejleszteni, hogy a szabályozás és a hivatali jellegű irányítás mellett és helyett fokozottabban érvényesüljön az a módszer, amely a meglévő és kibontakozóban lévő jó törekvések aktív és hatékony támogatásával látja el az irányítás feladatát. Hatékonyan csökkenteni kell a túlszabályozást, az irányítás bürokratikus vonásait. Minden téren erősíteni kell a testületek szerepét, döntési jogát, a helyi önkormányzatot, ezzel párhuzamosan hatékonyabbá és érdemibbé kell tenni a központi szervek munkáját. A közművelődés irányításának javítása érdekében is javítanunk kell a népművelők élet- és munkakörülményein, mindenekelőtt anyagi helyzetén (beleértve fizetésüket).

4. *Aművelődéskutatás továbbfejlesztésének kérdésében* nem csupán az elmúlt tervidőszak főirányát kell tekintetbe vennünk, hanem vissza kell térnünk ahhoz az említett koncepcióhoz, amelyet a MTA elnöksége elfogadott, s amely négy területet emelt ki (társadalmi rétegződés és kultúra — életmód és kultúra — a kultúra intézményrendszere — a kultúra tervezése, kultúra és gazdaság). Vissza kell térnünk ehhez, mert a kultúra kutatása így alkot szerves egységet, de azért is, mert a kultúra-kutatás egésze (belefoglalva a főirányon kívüli munkákat) az elmúlt időszakban is ezen az alapon állt és dolgozott.

A koncepció szűkítése tehát semmiképpen nem volna indokolt, bővítése, kiegészítése azonban szükséges. Tekintetbe kell venni itt a közművelődés helyzetének alakulását, esetenként súlyos problémákat, amelyeket ma talán világosabban és élesebben látunk mint öt vagy tíz év előtt; de tekintetbe kell vennünk azokat a sajátos feladatokat is, amelyek egész társadalmi-gazdasági továbbfejlődésünk perspektívájából következnek. A koncepció illetően átdolgozásában támaszkodhatunk az 1984. őszi Országos Közművelődési Konferencia eredményeire, s a Magyar Szocialista Munkáspárt XIII. kongresszusának ide vonatkozó dokumentumaira.

Mindennek alapján úgy látjuk, hogy a további munka koncepciójában az alábbi kérdéseket kell az eddiginél erőteljesebben kiemelni.

Középpontba kell állítanunk *a kultúrának a társadalmi-gazdasági fejlődés egészében vitt szerepének*, e szerep összetevőinek, hatásmechanizmusainak és útjainak *kutató*sát mind általánosságban, elméletileg, mind pedig a társadalmi-gazdasági fejlődés jelenlegi konkrét magyarországi problémáira vonatkoztatva.

A hazai társadalomtudomány az utóbbi évtizedekben sokoldalúan tárta fel társadalmunk fejlődésének problémáit. A különböző tudományágak képviselői (elsősorban a közgazdaság, a szociológia, a szociálpszichológia jön tekintetbe) elemezték a magyar gazdasági fejlődés történelmi sajátosságait, jelenlegi gazdasági helyzetünket, nehézségeink okait az „új gazdasági pályára” az „intenzív fejlődés” elvére való áttérés követelményeit, a gazdasági mechanizmus problémáit, átalakításának eredményeit és hiányosságait, a termelés szerkezetének átalakításából adódó problémákat, a társadalom osztály- és rétegszerkezetének átalakulását, a társadalom mobilitásának alakulását, a város és a falu fejlődésének problémáit, az életmód, a család helyzetének módosulását, a különböző rétegek érték-orientációjának identititásának alakulását és így tovább. Mindezek a részkutatások fokozódó erővel kapcsolódnak össze egy olyan szellemi magatartásban, amely a megtartás és a megújítás egységes szellemében, reformok útján, elvi alapon keresi a szocializmus fejlődésének útját.

Nem volna reális ezt a mozgást idealizálni. A fejlődés vitákon, ellentmondásokon keresztül halad, amelyben a jó és előremutató gondolatok mellett kiforratlan útkeresések, tévedések is helyet sőt szerepet kapnak. Nem kétséges azonban, hogy mindezzel együtt is alapjában egységes folyamatról van szó, amely fontos tényezője lehet annak, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés a nehézségek leküzdésével megtalálja a kibontakozás útját.

Milyen szerepet játszik ebben a kultúra? Itt egyaránt vannak pozitívumok és negatívumok. Kétségtelen pozitívum, hogy a nemzet és a szocializmus sorskérdéseinek megvilágításában a közgazdászok és a szociológusok is egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kultúrának — erre mutat például, hogy az utóbbi időben vezető közgazdászok és szociológusok egyaránt kitértek Bartók jelentőségére. Pozitívum az is, hogy a kultúrakutatás maga kétségtelenül integráns része a szellemi élet most jellemzett fejlődésének. Negatívum viszont, hogy a sorskérdésekről való gondolkodás fő áramaiban a kultúra mégis viszonylag alárendelt szerepet játszik. Nemcsak ahhoz képest, amit mondjuk a harmincas évek haladó mozgalmaiban betöltött, hanem

tényleges jelentőségéhez képest is. Nemcsak az általános gondolkodás vált az utóbbi évtizedben meggazdagodás-centrikussá, nemcsak a vezető értelmiség gondolkodása lett ezzel párhuzamosan olyanképpen közgazdaság-centrikus, ami jó oldala mellett a kultúra ügyének másodlagosságát is magában foglalja, hanem ez a gondolkodásmód jelenik meg a döntésben résztvevők elgondolásaiban is. Ennek következménye, hogy a tervezésben, a pénzügyi politikában a kultúra mindmáig a „maradékeln” alapján részesül, egyoldalúan csak azt veszik figyelembe „mennyit bír el az ország”, de nem is igyekeznek szisztematikusan végiggondolni, mire van szüksége az országnak, ki lehet-e valaha lábálni a gazdasági nehézségekből, ha az emberek millióinak műveltségét nem emeljük, s ezzel összefüggésben társadalmi magatartása, életvitele, értékrendszere, a magasabb típusú munkához és a hozzá szükséges szervezettség elcsatásához való képessége nem változik a magasabb termelékenységén alapuló társadalmi szintnek megfelelően. Mindez természetesen nem pusztán a kultúrakutatás felelőssége. De a kultúrakutatásnak is része van abban, hogy e téren nem sikerült elégséges eredményt elérni, nem sikerült a vezető szervek, az értelmiség és a közvélemény gondolkodását olyan értelemben befolyásolni, hogy mindenki előtt világossá váljék: a kultúra, a legszélesebb értelemben vett közművelődés nem pusztán fényűző áldozat, hanem a nemzet előrehaladásának, a szocializmus felépítésének egyik feltevéte.

Ennek érdekében a kulturális kutatás programjának az eddiginél határozottabban kell középpontjába állítani az itt érintett kérdéseket, vagyis összefoglalóan a kultúra szerepét a társadalmi gazdasági összefejlődésben, beleértve e szerep történeti alakulását, s az alakítás (azaz a kultúrpolitika) lehetőségeit.

Az elmondottakkal egybevág, hogy a kutatás tematikáját fokozottan ki kell terjeszteni azokra a tartalmi-ideológiai kérdésekre, amelyek a kultúra szerepével összefüggnek.

Ideológiai téren az elmúlt időszak legfontosabb tapasztalatai közé tartozik, hogy a szocializmus, a demokrácia és a nemzet ügyét mindig együtt, egymással összefüggésben kell felvetni és tárgyalni. Az 1983 januárjában tartott ideológiai konferenciának is ez volt egyik legfontosabb pozitív tanulsága, az előadói beszédben és a vitában egyaránt ez emelkedett ki.

A kultúrának s benne a kultúrakutatásnak fontos feladatai vannak ezen a téren.

SOÓS PÁL

POLITIKATUDOMÁNY ÉS MŰVELŐDÉSPOLITIKA-ELMÉLET

Az elmúlt másfél-két évtized hazai és más szocialista országokbeli vitái alapján ma már elmondhatjuk, hogy — az érintett szakemberek túlnyomó többségének megelégedésére — megvalósulóban van a marxista politikatudomány emancipációja. E fontos tudománypolitikai folyamatnak ígéretes momentumaiként elfoglalta az őt már tulajdonképpen rég megillető, önálló helyét nemcsak a tudományos akadémiai és minősítési bizottsági rendszerben, hanem a tudományos társaságok és egyesületek körében is. A politikatudomány emancipációs törekvései motivációs háttérében lehetetlen nem látni azokat a mélyről feltörő gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális szükségleteket, módosuló osztály-, réteg- és csoportérdek-viszonyokat, amelyek a szocialista országokban — nem egy esetben — súlyos konfliktusok közepette manifesztálódtak az elmúlt három évtizedben, és amelyek kiváltották, illetve mindinkább sürgetik a modernizáció¹, más szóval egy valóban fejlett szocialista társadalom irányába vivő strukturális reformokat a világgazdasági korszakváltás sajátosan nehéz körülményei között is.

A marxista politikatudomány mai helyzetével kapcsolatban természetesen nem szabad illúziókban ringatnunk magunkat. Mindaz, ami eddig történt, tulajdonképpen csak biztató kezdetnek tekinthető. Az önálló marxista politikatudomány létjogosultságának elismerése mellett és azon túl még nagyon sok fenntartás, szkepszis, bizonytalanság és nyitott kérdés van akár tudományelméleti, -rendszertani és módszertani, akár fő tárgykörbeli tartalmi és szakágazati vonatkozásban. A legutóbbiakat illetően például, ma még jórészt tisztázatlan a politikatudomány ágazati diszciplináinak a megítélése és helyzete. Azt persze teljesen természetesnek kell tartanunk, hogy a „honfoglalás” alapvető feladataival birkózó politikatudomány művelői az eddigi polémikában és szakirodalmi megközelítésekben elsősorban a tudomány általános elméleti kérdéseivel foglalkoztak, s a politikatudomány belső szakágazati tagolódásának kérdéseit szükségképpen még nyitva hagyták. Az idő haladtával azonban egyre inkább kitapinthatók és a jövőben bizonyára csak erősödni fognak azok a szükségletek és igények, amelyek a politikatudomány szakágazati területeinek a kialakítására irányulnak. A legutóbbi években éppen ebben az irányban próbál továbblépni a marxista politikatudomány, figyelembe véve, hogy olyan diszciplinái esetében, mint a marxista állam- és politikaelmélet, a politikai filozófia és szociológia vagy a gazdaságpolitika és nemzetközi politika elmélete stb., már ma is többről van szó, mint jelentkező igényekről.

A magunk részéről természetesnek és indokolhatónak véljük, hogy a politikatudomány és a művelődéspolitika-elmélet viszonyának eddig még tulajdonképpen kimunkálatlan kérdéskörét a fentebb érintett szakágazati problémamezőben kísérjük meg elhelyezni. Azzal a — minden minősítő szándéktól mentes — ténymegállapítással kell kezdenünk, hogy a hazai politikatudomány művelőinek eddigi mun-

kásságában a publikációk és a bennük felhasznált hazai és külföldi szakirodalmi anyag tanúsága szerint nem vagy csak utalásszerűen merül fel a művelődéspolitikai mint ágazati probléma. A szerzők egy része hallgatólagosan, másik része kinyilvánítottan nem terjeszti ki vizsgálódásait a művelődéspolitikai ágazat elméleti-tudományos kérdéseire. Egyes szerzőknél bizonyos látens, közvetett érdeklődés regisztrálható a hatalom és a kultúra strukturális összefüggései iránt, elsősorban akkor, amikor a politikai kultúra, az ideológia, a közvélemény, a szociális és nemzeti karakter politikatudományi vonatkozásait vizsgálják.²

E sajátos politikatudományi tényállás magyarázó okait nem könnyű megtalálni, feltárásukhoz mélyreható vizsgálatokra volna szükség. Itt most természetesen csak néhány plauzibilis megjegyzésre szorítkozhatunk.

A marxista társadalomtudományokban hosszú időn keresztül a történelmi materializmus, ezen belül az alap és felépítmény, általában az ideológia, a kultúra, a szellemi élet egyfajta leegyszerűsített, vulgármaterialista, vulgárokonomista felfogása és értelmezése érvényesült. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ez a tendencia nem csupán a sztálini dogmatizmus következménye, hanem gyökerei visszanyúlnak a II. Internacionálé korának vulgármarxizmusáig. Sőt érdemes itt emlékeztetni ENGELS ismert, de ritkán idézett önkritikájára, amely halála előtt két évvel Franz Mehringhez írt levelében olvasható: „Marx és én sem hangsúlyoztuk eléggé munkáinkban (ti. a politikai, ideológiai, szellemi felépítményi oldalt — S. P.) és e tekintetben mindnyájunkat egyformán terhel a felelősség. Ugyanis mindnyájan elsősorban azt tartottuk — s azt is kellett tartanunk — a legfontosabbnak, hogy a politikai, jogi és egyéb ideológiai fogalmakat és az általuk közvetített cselekedeteket levezessük (kiemelések ENGELSTŐL) az alapvető gazdasági tényekből, így aztán ... a dolognak ezt az oldalát valamennyien jobban elhanyagoltuk, mint amennyire megérdemli. Régi história ez; a formát eleinte mindig elhanyagolják a tartalommal szemben. Mint mondom, magam is ezt tettem és a hibát mindig csak utólag vettem észre.”³

További, mindezzel szorosan összefüggő magyarázó körülmény lehet az, hogy a vulgármarxizmussal, ökonomista dogmatizmussal szemben tulajdonképpen már a klasszikusok, majd LABRIOLA, GRAMSCI, nálunk SZABÓ ERVIN és LUKÁCS GYÖRGY, valamint a jelenkori nemzetközi marxista társadalomtudomány legprogresszívebb erői által folytatott és felvállalt kritika ugyan sok régi, de érvényét nem veszített tudományos igazság jogaiba való visszaállítását, új marxista tudományos felismerések egész sorát eredményezte. Mégis a marxizmus 1960-as — 70-es években kibontakozó reneszánsza mindmáig nem vezetett a tőkés gazdasági rendszer politikai gazdaságtani elméletéhez mérhető nagyszabású, koherens elméletre a társadalmi totalitás kulturális felépítmény jellegű komplexusai terén. Ugyanakkor pozitív fejleménynek kell tekintenünk, hogy az újabb alkotó marxista kutatások hazai és külföldi eredményeire támaszkodva a magyarországi állam- és jogelméletben, a politikai szociológiában — más tudományos területek szempontjából is — fontos előretörések, eredmények születtek az alap és felépítmény dialektikus kapcsolatrendszerébe, a politikai és jogi felépítmény, a politikai rendszer, a szocialista demokrácia stb. tudományos elemzése terén. Azonban itt is újabb veszélyek forrásává válhatnak olyan leegyszerűsítő megközelítési módok, amelyek a felépítmény egész szféráját, illetve fogalmát az osztálytársadalmakban kétségtelenül túlsúlyos dominanciával funkcionáló politikai-jogi felépítménnyel, illetve annak fogalmával azonosítják; vagyis elhanyagolhatónak ítélik a felépítménynek politikai és nem közvetlenül politikai felépítményi összetevőkre, elemekre való felosztását. Ez a felfogás elvi gátakat emelhet olyan törekvések elé, amelyek a marxizmus egész történetére sajnálatosan jellemző helyzetben szeretnének változtatni, nevezetesen azon, hogy a marxista társadalomtudományi

kutatásokban hosszú ideig háttérbe szorult, s még ma is sok tekintetben elhanyagolt témakör a felépítményi elemek, az ideológiai-kulturális formák, a szellemi termelés és elosztás területei egymáshoz való viszonyának vizsgálata, mélyreható elemzése és tudományos feldolgozása. Az természetesen némileg érthető, hogy a saját emancipációs és fejlődési gondjaival terhelt politikatudomány nem tudja, nem akarja még magára vállalni e rendkívül bonyolult és ma még alig áttekinthető elméleti-tudományos problematikából az esetleg ráeső részt sem.

Végül kézenfekvőnek tűnik a marxista politikatudomány határainak, fő kutatási területeinek eddigi kijelölési kísérleteiből előállott helyzetre az a magyarázat is, hogy komolyan figyelembe kellett venni a nemzetközi politikatudomány, a hosszú évtizedek óta magas szinten művelt polgári és marxizáló politológia történeti és mai mozgásait, érdeklődési és kutatási irányait. A Nemzetközi Politikatudományi Társaságnak ugyanis kezdettől fogva törekvése volt konszenzus létrehozása az alapvető politikatudományi kutatási területeket illetően. Az sem mellékes körülmény, hogy a Szovjet Politikatudományi Társaság elnöke a nemzetközi társaság 1979. évi moszkvai kongresszusával összhangban foglalta össze a marxista politikatudomány kutatási területeit.⁴ Természetesen a magyarországi marxista politikatudomány művelőinek teljes szabadságában áll, hogy a nemzetközi szinten egyeztetett és elfogadott politikatudományi struktúrának — ahogyan ez más országokban is történik — sajátos nemzeti variációját alakítsák ki. A dolgok ilyen irányban való alakulása esetén más országoknál előbb teremthetnének lehetőséget a művelődéspolitikai-elmélet politikatudományba történő integrációjára is.

A fenti, korántsem teljességigényű magyarázó okok tényszerű számbavétele természetesen nem kell, hogy szükségképpen jelentse egyben az általuk előidézett helyzet helyeslését, illetve az abba való belenyugvást. A következőkben tulajdonképpen ezen a — véleményünk szerint — felemás, a többi szocialista országban is tapasztalható politikatudományi helyzeten történő változtatás szükségességére szeretnénk rámutatni és ez irányban a hazai művelődéspolitikai-elméleti oktatás és kutatás tapasztalataira is támaszkodó érveket felsorakoztatni.

A szocialista társadalmak gyakorlati politikájában vagy politikai gyakorlatában a művelődéspolitikát — mint párt, mind állami relációban — az általános politika nélkülözhetetlen, szerve és egyben sajátos részének, ugyanakkor világos belső tagoltságot mutató, köznevelés-, tudomány-, művészet- és közművelődéspolitikára osztódó ágazatának, alrendszerének tekintik. Emellett elismerik az általános politika egyes ágazatának — mindenekelőtt a gazdaságpolitikának, a bel- és külpolitikának, a művelődéspolitikának stb. — egymásra gyakorolt hatásait, kölcsönös összefüggéseit, valamint ezen ágazatok viszonylagos autonómiáját, specifikus tartalmát, stílusát, módszer- és eszköztárát. Kimondva vagy kimondatlanul csatlakozik ehhez egyfajta hierarchizáló szemlélet és gyakorlat, amely hol az általános társadalompolitika, hol a gazdaságpolitika elsőbbségét, dominanciáját érvényesíti a művelődéspolitikai vonatkozásában.

A marxista politikatudomány az ezekre az axiómákra épülő művelődéspolitikát evidenciaszerűen kezeli és értelmezi, de — amint a korábbiakban mondtuk — még nem vállalkozik a művelődéspolitikai általánosabb elméleti alapproblémáinak a kimunkálására. Amikor ezt ma még érthető és magyarázható tényként és nem kritikaként ismételtelen megállapítjuk, arra is rá kell mutatnunk, hogy a helyzet meghaladását illetően a politikakutatók körében kétféle vélemény kikristályosodását lehet tapasztalni. Az egyik az önálló marxista politikatudományt lényegében olyan komplex tudománynak minősíti, amely keretén belül szükségtelennek tartja a politikai viszonyok ágazati kutatását. A másik álláspont szerint a politikai szféra általános törvény-

szerűségeinek és konkrét összefüggéseinek mélyebb megismerése céljából a komplex kutatások mellett a jövőben szükséges a politikatudományok területének ágazati jellegű kutatása is. Vagyis a politikai rendszer sajátos, bonyolult belső tagoltsága, felépítése és mozgása igényli a politikatudományok rendszerének kimunkálását és hosszú távon ágazati diszciplínáinak megeremtését is. A magunk részéről természetesen ez utóbbi véleményt tartjuk elfogadhatónak akkor is, ha az ezen az állásponton lévő sem nyilatkoztak még világosan arról, hogy a művelődéspolitikai diszciplínáját beleértik-e a politikatudomány ágazati rendszerébe.

A politikatudomány ágazati kifejlesztésével szemben állást foglaltó kutatók egyik fő érve — egyébként a valóságnak megfelelően — az, hogy a politikai viszonyok ágazati ismeretanyaga más tudományágazatokon belül található. Ez a valóságos körülmény azonban sok ok mellett eredhet egyszerűen abból is, hogy a többi társadalomtudományhoz képest jelentős fáziskéséssel kialakuló marxista politikatudományok tartományába eddig még nem is nagyon volt módja bejutni ennek az ismeretanyagnak. A jövőben ezt a lehetőséget mind elméletileg, mind a kutatási gyakorlatban fenn kellene tartania az érintett kutatóknak.

Ezek után értelemszerűen adódik a kérdés: hol és milyen tudományterületeken lelhető fel a művelődéspolitikai-elmélet mint potenciális politikatudományi ágazat eddigi részbeni ismeretanyaga? Erre a kérdésre ma még szintén nem lehet kellő tudományos pontosságú választ adni. Ugyanis az ilyen igényű válasz eleve feltételezi annak vizsgálatát és meghatározását, hogy az egyetemes, illetve nemzeti társadalom- és művelődéstörténetben mikor és hol jön létre, milyen alakzatban jelenik meg a művelődéspolitikai.⁵ A másik lényeges feltétel a szűkebb értelemben vett politikatudomány, politikaelmélet, a politikai filozófia és szociológia oldaláról jelentkezik. Ezek — belső tartalmi, tárgykörbeli kiépültségük magasabb szintjén — ugyanis megfelelő strukturális szemléleti fogódzókat nyújthatnak a művelődéspolitikai ismeretanyag feltérképezéséhez és feldolgozásához.

A művelődéspolitikai ismeretanyag egyik időben első és a mennyiségi arányok szempontjából is legfontosabb gyűjtőmedencéjét és tárolóját a filozófiai és neveléstudományok jelentik. Ehhez hasonló fontos szerepet játszottak itt az úgynevezett művészettudományok. A három tudománycsoport ez irányú, évszázadokra kiterjedő ismeretfelhalmozó folyamatai beletorkollanak a 19. és 20. században kiépülő „kultur- vagy művelődéstudományokba”: az etnológia-etnográfia, a kultúra- vagy művelődéstörténet, a kulturfilozófia, a kulturantropológia, az axiológia, a kultúra- és művelődéstudomány, a kommunikációelmélet, a kultur- vagy művelődésszociológia, művelődés-gazdaságtan és -statisztika stb. szakterületeibe. E nagy tudományos tartományok mindegyike — különösen a modern polgári és szocialista fejlődés politikai-ideológiai irányzatai által befolyásoltan — nagyszámú, további részdiszciplínára osztódott, differenciálódott. Legtöbbjük bőségesen tartalmaz a művelődéspolitikai-elméletbe adaptálható és integrálható ismeretanyagot, anélkül, hogy a donor szerepét játszó tudományos diszciplínák önálló létükben és fejlődésükben veszélyeztetve lennének. E hatalmas, szerteágazó, szinte parttalannak tűnő, rendkívül bonyolult összefüggésrendszerben megjelenő tudományos birodalom nem véletlenül nyomasztja, készteti óvatos tartózkodásra és hosszú távú gondolkodásra az érintett politika-kutatókat. Ha valahol, itt valóban csak a komplexitás, a koordinatív és kooperatív rendszerelvűség szemlélete, a követelmény szintjén sokat hangoztatott, de a tudományos gyakorlatban nehezen érvényesülő interdiszciplinaritás és az erre támaszkodó metodológia segítségével lehet elindulni és csak lassan előrehaladni.

Kétségtelen, hogy a művelődéspolitikai e dzsugelszerű helyzetében először járható ösvényeket, majd később egyre korszerűbb közlekedési rendszert kialakítani

évtizedeket igénybe vevő alkotó feladat, amelynek megoldása előreláthatólag nagyon is hasonló lesz ahhoz az úthoz, amelyet maga a marxista politikatudomány már eddig kitaposott, és a továbbiakban végigjár.

Az első, legsürgetőbb megoldásra váró kérdés természetesen itt is az, hogy el lehet és kell-e ismerni az önálló marxista művelődéspolitikai-elmélet létjogosultságát. Egyáltalán van-e szükség rá, nem kellene-e a jövőben is fenntarthatónak ítélni azt a helyzetet, hogy a művelődéspolitikai elméleti visszatükrözési, önismereti, orientáló, más szóval valóságfeltáró és ideológiai feladatainak a megoldását, továbbra is a fentebb számba vett, a kultúra egészével és részeivel foglalkozó tudományoktól kell elvárni.

Azt a dilemmát egyébként, hogy vajon a művelődéspolitikai társadalmi létszféráknak és ezen belül a politikának — legalábbis a klasszikus ókor óta — mindinkább önállósuló léterülete-e vagy sem, az emberi történelmi-társadalmi és politikai-kulturális praxis már régen eldöntötte. A marxista politikatudomány egyetlen művelőjének sem ismerjük olyan megnyilatkozását, amely ezt az alaptényt kategórikusan kétségbevonná. Az pedig már a tudományelmélet és tudománypolitika, illetve a kutatásszervezés kérdése, hogy egy dekoncentrált szisztémában vagy önálló tudományágazati struktúrában koncentráltan rendeződik el a művelődéspolitikai-elmélet ismeretanyaga.

Magyarország és a magyar tudomány egyike azoknak, amelyek az elsők között tettek kísérletet arra, hogy a művelődéspolitikai problémáinak kidolgozása az utóbbi típusú struktúrában kezdődjék meg. Ebben a tekintetben figyelemre méltóan gazdag előzményekkel, legalább két évszázados — jöllehet ebből az aspektusból még jórészt feltáratlan hagyományokkal rendelkezünk. A felvilágosodás és a reformkor nemzedékei (BESSENYEI, SZÉCHENYI, KÖLCSEY, KOSSUTH stb.), a kiegyezés és a dualizmus korának második nagy reformnemzedéke (EÖTVÖS JÓZSEF és LÓRÁND, JÁSZI OSZKÁR, ADY ENDRE stb.) az ún. népi-nemzeti vonulat (KODÁLY ZOLTÁN, NÉMETH LÁSZLÓ, VERES PÉTER, ERDEI FERENC stb.) mind-mind nagy etapjai és legkiemelkedőbb alakjai a progresszív magyar művelődéspolitikai gondolkodásnak.⁶ Külön kell említést tenni a két világháború közötti periódusban a Tanácsköztársaság és Trianon kihívásaira politikai, ideológiai és művelődéspolitikai célok és tartalmak szempontjából konzervatív, retrográd választ adó, úgynevezett szellemtörténeti és neonacionalista irányú művelődéspolitikai gondolkodásról. Ennek legjelentősebb alakjai az utolsó életszakaszában progresszív irányba fordult SZEKFÜ GYULA, továbbá KLÉBELSBERG KUNÓ és KORNIS GYULA. KORNISról tudnunk kell, hogy úgyszólván az első és egyetlen a hazai szakirodalomban, aki a polgári kulturfilozófiai, elsősorban neokantianus értékfilozófiai alapokra egy tudományelméletileg konzekvens művelődéspolitikai-elmélet fogalmi és problémarendszerét körvonalazta több művében.

Végül, de nem utolsósorban, ideje ráébrednünk magunkat arra is, hogy a művelődéspolitikai-elméletnek nem elhanyagolható marxista hagyományai vannak Magyarországon. A marxista kultúra és művelődéspolitikai-elmélet eredeti, máig tanulságos koncepcióinak egész sorát találhatjuk meg például SZABÓ ERVIN — centenáriuma előtt és után sem kellően értékelt — életművében. Tanítványaiként, majd kritikusaiként is egyaránt kiemelkedő képviselői a magyar marxista művelődéspolitikai-elméletnek LUKÁCS GYÖRGY és RÉVAI JÓZSEF.⁷ Tulajdonképpen ehhez a marxista vonulathoz lehet számítani ERDEI FERENC mellett DARVAS JÓZSEF teoretikus jellegű művelődéspolitikai munkásságát is.

Ezekhez a hagyományokhoz az említetteken kívül még nagyon sokan hozzájárultak, azonban nevük felsorolására sincs most itt módunk. Sajnos, ennek a hatalmas, ideológiai és politikai szemléletében természetesen lényeges különbségeket hordozó

művelődéspolitikaelméleti hagyománynak a feltárása még várat magára.⁸ Pedig meggyőződéssel állíthatjuk, hogy az ebben a hagyományban felhalmozott nagy, bár szerteágazó ismeretanyagnak a mai elméleti munkába való visszaemelése nélkül nem lehetséges, a magyarországi sajátosságokkal reálisan és tárgyilagosan számoló marxista művelődéspolitikaelmélet kidolgozása.

Az eddig elmondottak alapján tehát azt az álláspontunkat szeretnénk ismételten megerősíteni, hogy lehetséges és szükséges a politikatudomány által is elismerni az önálló marxista művelődéspolitikaelmélet létjogosultságát. Ennek az elismerésnek a megtagadására nem szolgálhat meggyőző érvül az a tény, hogy ez a politikatudományi ágazati diszciplína ma még csak potenciálisan, illetve részhalmaiba létezik. Korunk tudományos fejlődésében nem ritka az a jelenség, hogy bizonyos szakterületeken a szűkebb részdiplínák kifejlődése időben megelőzi az őket összefoglaló, integráló, szintetizáló tudományág kialakulását. A művelődéstörténet sajátos és szemléletes példáját mutatja ennek az egyenetlen és egyenlőtlen tudományfejlődésnek. A művészettörténethez, a tudománytörténethez és a technikatörténethez vagy akár a neveléstörténethez képest az összefoglaló jellegű általános művelődéstörténet kevésbé világosan tudta és tudja kialakítani a maga fogalom- és tárgykörét, diszciplináris és interdiszciplináris határait. A politikatudományban is lényegében hasonló helyzet figyelhető meg, ugyanis egyik-másik ágazata, például az állam- és jogelmélet vagy a politikai szociológia kidolgozottabb, mint a szintetikus igényű politikai filozófia, illetve politikaelmélet. A mi tárgyterületünk esetében is azt tapasztalhatjuk, hogy a tudománypolitika, a közneveléspolitikai, de még a művészetpolitika elmélet, kérdéseinek a feldolgozottsági szintje magasabb, előrehaladottabb, mint az általános művelődéspolitikaelméleté.

A művelődéspolitikai önálló elméletének elismerésére egyébként hajló politikakutató szakemberek is ellene vethetik a politikatudomány ágazati határai általunk szorgalmazott irányban való kiterjesztésének azt a tényt, hogy a marxista kultúravagy művelődéstudomány az eddigiekben vállalta a művelődéspolitikai számos elméleti kérdésével való foglalkozást is. Valóban, nemcsak nálunk, hanem más szocialista országban is a művelődéspolitikai több olyan alapvető kérdéskörrel, mint a kulturális forradalom, a kultúra demokratizálása, a kultúrákövetítés rendszere és intézményei stb., ebben a művelődéstudományi diszciplinában tárgyalják. Viszont ennek a tudományelméleti szituációnak egyfajta fordított tendenciájával is találkozhatunk. A Szovjetunióban és más szocialista országokban ugyanis a kifejezetten politikatudományi diszciplína, a tudományos kommunizmus vagy szocializmus keretében foglalkozunk a művelődéspolitikai jónéhány elméleti kérdésével. Mindehhez még hozzáfűzhetjük azt a tényt, hogy nem egy külföldi szocialista és tőkés országban a műszaki felsőoktatási intézményekben is helyet kapott a művelődés- és művelődéspolitikaelmélet oktatása és kutatása. Ezeknek a fejleményeknek az alapján joggal megerősödhet bennünk az a benyomás, hogy az utóbbi két-három évtizedben valóban új, tudományelméletileg még messze nem tisztázott és rendezett helyzethez jutottunk el. Erre a helyzetre az jellemző, hogy mind a természettudományokban, mind a társadalomtudományokban új határtudományok, inter- és multidiszciplináris tudományok egész csoportjai jöttek és jönnek létre, amelyek bonyolult, kölcsönös, a hagyományos tudományterületeket át- meg átmetsző kapcsolathálózatot alkotva keresik helyüket a tudományok rendszerében. A művelődéspolitikaelmélet is nyilvánvalóan ilyen jellegű, a kultúratudományok és a politikatudományok érintkező határsávjában elhelyezkedő diszciplinának tekinthető.⁹

A művelődéspolitikai mint önálló tudományos diszciplína természetesen nemcsak interdiszciplináris, tehát tudományközi, hanem önmagában is integratív, szintetizáló,

multidiszciplináris jellegű ismeretanyagot foglal magába. Részletes kidolgozása során viszonylag önálló részterületek együttesét fogja alkotni, amelynek jelölésére az általános művelődéspolitikaelmélet elnevezést lehetne ajánlani. A részterületek közül már ma is látható körvonalaiiban jelenik meg a művelődéspolitikatörténet, amely a történettudomány és ezen belül a művelődéstörténet, valamint a politikatörténet területeivel érintkezik. A közneveléspolitikát nyilvánvalóan a neveléstudománnyal, a tudománypolitika az általános tudománytannal (science of science), az irodalom- és művészetpolitika az ágazati művészettudományokkal, a művelődésgazgatás a közgazgatás- és jogtudománnyal, a művelődésgazdaságtan a közgazdaságtudománnyal stb. kerül korrelációba.

A szellemi termelés-alkotás, elosztás és fogyasztás bonyolult munkamegosztási rendszerét visszatükröző általános művelődéspolitikaelmélet ismeretanyagának rendszerbe foglalását segítheti az alap- és alkalmazott tudományszintek tengelye mentén való elrendezés is. Ebben az aspektusban az előbb említett részterületeket magába foglaló művelődéspolitikaelmélet mintegy alkalmazott tudománya lehet egyfelől a politika-, másfelől a kultúratudományi alapszciplinának: a politikaelméletnek, a kultúraelméletnek stb.

A fentebbiekben vázolt, a modern tudományfejlődés által kiváltott helyzet — véleményünk szerint — a politikatudomány egésze és a művelődéspolitikaelmélet vonatkozásában egyaránt csaknem teljesen lehetetlenné tesz mindenfajta lineáris felépítésű tudományrendszerhez való egyértelmű illeszkedést. A természettudományokra is csak bizonyos határokig alkalmazható, elsősorban a természeti mozgásformákra építő és azokat követő Engels—Kedrov-féle lineáris tudományrendszertani modell és annak továbbfejlesztett változatai tulajdonképpen csődöt mondanak, ha a társadalomtudományok területeire próbáljuk alkalmazni őket, s méginkább így van ez, ha a részdiszciplinákra vonatkozóan kíséreljük meg alkalmazásukat.

Az általános művelődéspolitikaelmélet néhány fontosabb tudományelméleti problémájának a felvázolása után, befejezésül néhány rövid megjegyzést szeretnénk tenni még a művelődéspolitikafogalmáról és a diszciplína tudomány- és kutatásszervezési bázisáról. Ezek részletes kifejtése ugyanis újabb idő- és terjedelmi keretet igényelne.

A művelődéspolitikaelméleti alapkérdéseinek a megoldásában bizonyára a legelső feltétel az egész diszciplína kulcskategóriájának a művelődéspolitikafogalmának a tisztázása, meghatározása. S itt mindjárt az előzőekben felvázoltakhoz hasonló nehézségekbe ütközünk, amelyeket természetesen előbb vagy utóbb a diszciplína művelőinek is le kell tudni győznie. Ugyanis a művelődéspolitikafogalmának meghatározása már önmagában is interdiszciplináris megközelítést igényel. Vagyis figyelembe kell venni egyfelől a kultúra fogalmára vonatkozó, nem éppen csekély szakirodalmat éppenúgy, mint a politika eddigi meghatározásaival foglalkozó munkákat másfelől. A legfőbb nehézség itt is az, hogy mind a kultúra, mind a politika fogalmára vonatkozóan hiányoznak az egyértelműen tisztázott és általánosan elfogadott meghatározások. Így az egyes kutatók, illetve szerzők saját értelmezésű hipotetikus fogalmakkal dolgoznak. A magunk részéről is így járunk el, amikor a művelődéspolitikát az általános politika azon dolgozatának tekintjük, amely

- az adott társadalom gazdasági, társadalmi szerkezeti és hatalmi realitásaival számolva,
- a társadalmi, osztály, réteg, csoport és egyéni érdekeket feltárva ütköztetve és egyeztetve,
- koncepciózusan kialakított cél-, eszköz-, szervezet- és intézményrendszert létrehozva és működtetve megfelelő szakembergárdával

gondoskodik a szellemi-kulturális alkotások és javak létrehozásáról, termeléséről, elosztásáról és fogyasztásáról, illetve mindezek feltételrendszeréről, vagyis orientálja, és ahol ez lehetséges tervezi, szervezi, koordinálja és ellenőrzi a társadalom kulturális folyamatait.

A művelődéspolitikai-elméleti kutatásoknak hazánkban ma már több alkotó műhelye van. Ezek között kell számontartanunk mindenekelőtt azokat az egyetemi és főiskolai tanszékeket, amelyek a közművelődési szakemberképzés keretében mintegy két évtizede foglalkoznak a művelődéspolitikai-elmélet oktatásával és kutatásával. A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem felnőttnevelési és közművelődési tanszéken belül 1975 óta működik önálló művelődésselméleti-művelődéspolitikai tanszéki csoport.⁹ A művelődéspolitikai-elmélet oktatásának és kutatásának másik országos központi műhelye az MSZMP KB Politikai Főiskolájának művelődéspolitikai tanszéke, amelynek tevékenysége természetesen a pártoktatás lehetőségeihez és sajátosságaihoz alkalmazkodik. Tágabb értelemben több kutatóintézetben is folynak művelődéspolitikai-elméleti jellegű kutatások. Mindenekelőtt a Művelődési Minisztérium három intézetében: a Művelődéskutató, az Oktatókutató és az Országos Pedagógiai Intézetben. Az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontja, több más társadalomtudományi akadémiai intézet is foglalkozik művelődéspolitikai kutatási témákkal.

Jegyzetek

1. A modernizáció fogalmához és hazai értelmezéséhez lásd: KULCSÁR KÁLMÁN: A modernizáció — a fogalom a valóság, Magyar Tudomány 1981. 6. sz.; ÜÖ: A társadalmi változások és a modernizáció Magyarországon, Társadalomkutatás 1983. 1. sz.
2. Lásd pl.: GOMBÁR CSABA: A magyar politikai kultúra megismerésének lehetőségéért, In: Politika és politikatudomány, Szerk. Bihari Mihály Bp. Gondolat. 1982. 612—656. l.
3. MARX—ENGELS Válogatott levelek Bp. 1950. 536—538. l.
4. Az összefoglalás szerint a politikatudomány fő kutatási területei:
 - az érdekviszonyok működési mechanizmusának vizsgálata;
 - a politikai rendszer és a társadalmi környezet viszonyának elemzése;
 - az állam és intézményei működésének kutatása;
 - a politikai tudat és magatartás, a politikai kultúra vizsgálata;
 - a nemzetközi viszonyok, a külpolitika elemzése.
 Ebből és az erre támaszkodó magyar tárgykörmegjelölésekből természetesen hiányzik a művelődéspolitikai viszonyok vizsgálata.
5. Az ilyen irányú vizsgálat alapozó jelleggel elősegítheti a művelődéspolitikai-történeti kutatások kibontakozását is.
6. A második és harmadik vonalból is seregnyi név volna még felsorolható mindegyik korszakban és nemzedékben.
7. Révai József közismert tévedései, hibái és bűnei sem homályosíthatják el azt a tényt, hogy mint a művelődéspolitikai teoretikusa is nagyformátumú egyéniség volt.
8. Lásd erről részletesebben A marxista művelődéskutatók néhány tudománytörténeti és tudományelméleti kérdése c. tanulmányomat, In: Soós PÁL: Művelődésselméleti és művelődéspolitikai tanulmányok, Debrecen KLTE Felnőttnevelés és Művelődés — ACTA ANDRAGOGICA ET CULTURAE 3. szám 1981. 22—26. old.
9. Néhány szocialista országban (Szovjetunió, NDK, Lengyelország, Csehszlovákia) már hosszú ideje működnek önálló művelődésselméleti tanszékek. Az omüti Palacky Egyetem Kultúraelméleti Tanszékének kutatási profilja elsősorban a művelődéspolitikai-elmélet.

TARTALOM

DOMBI ALICE: Gyermekközelen (Pályakezdő tanárok Csongrád megyében)	3
DOMBI JÓZSEFNÉ: Főiskolai hallgatók zenei képességvizsgálata a Seashore-teszt alkalmazásával	13
GÁCSE JÓZSEF: A világnézeti nevelés kérdései a főiskolai oktatásban.	21
HELEMBAI KORNÉLIA: A pályaidentifikáció szakaszai és tartalmi sajátosságai	25
KISS ISTVÁN: Kísérleteink a botanikai tantárgyak hatékonyságának fokozására	31
KLEIN SÁNDOR—FARKAS KATALIN: Mit kaptam a pszichológiától? (Hallgatói szemmel a személyközpontú pszichológia-tanulás kísérletről)	45
PUKÁNSZKY BÉLA: Két tanítói kézikönyv a múlt század első feléből	55
SZENES MÁRTA: A pszichodráma alkalmazási lehetősége a főiskolai tanárképzésben	69
VARGA SÁNDORNÉ: Tanulói vélemények a tanulásirányítás módszereiről	75

TÍZÉVES A KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBERKÉPZÉS A JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

SZENDREI JÁNOS: Előszó	85
LACZÓ KATALIN: Tízéves a közművelődési szakemberképzés a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	87
KORMOS SÁNDOR: A közművelődés feladata. különös tekintettel a szakemberképzésre	95
HIDY PÉTER: A művelődéskutatás tapasztalatai	101
SOÓS PÁL: Politikatudomány és művelődéspolitikaelmélet	109

INHALT

DOMBI, ALICE: In der Nähe von Kindern (Lehrer-Anfänger im Komitat Csongrád)	3
DOMBI, ERZSÉBET: Musikalische Eignungsprüfung bei Hochschulstudenten mit dem Seashore-Test	13
GÁCSE, JÓZSEF: Die Fragen der weltanschaulich-sittlichen Wirkung im Hochschulunterricht ..	21
HELEMBAI, KORNÉLIA: Die Phasen und die inhaltlichen Eigenheiten der Berufsidentifikation ..	25
KISS, ISTVÁN: Unsere Versuche, die Wirkung des Botanikunterrichts zu erhöhen	31
KLEIN, SÁNDOR—FARKAS, KATALIN: Was bekam ich von der Psychologie? (Studenten über den Versuch des Psychologiestudiums der die Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt)	45
PUKÁNSZKY, BÉLA: Zwei Handbüchen für Lehrer vom Anfang des vorigen Jahrhunderts	55
SZENES, MÁRTA: Die Anwendungsmöglichkeiten des Psychodramas im Hochschulunterricht ..	69
VARGA, JÚLIA: Schülermeinungen über die Methoden der Lernenslenkung	75

10 JAHRE ALT IST DIE KULTURFACHMANNSBILDUNG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE „JUHÁSZ GYULA“

SZENDREI, JÁNOS: Vorwort	85
LACZÓ, KATALIN: 10 Jahre alt ist die Kulturfachmannsbildung an der Pädagogischen Hochschule „Juhász Gyula“	87
KORMOS, SÁNDOR: Die Aufgabe der Volksbildung mit besonderer Rücksicht auf die Fachmannsbildung	95
HIDY, PÉTER: Die Erfahrungen der Kulturforschung	101
SOÓS, PÁL: Die Politikwissenschaft und die Kulturpolitikstheorie	109

Содержание

Домби Ализ: В детском окружении. Начинающие учителя в Чонградской области	3
Домби Йожефнэ: Исследование музыкальных способностей студентов с помощью метода Seashore	13
Гачер Йожеф: Вопросы морально-мировоззренческого влияния на систему высшего образования	21
Хелембай Корнэлия: Периоды отождествления с профессией и его содержательные особенности	25
Киш Иштван: Эксперименты, направленные на повышение эффективности учебных дисциплин по ботанике	31
Клейн Шандор—Фаркаш Каталин: Что мне дала психология? (О психолого-учебном эксперименте, выдвигающем на первый план личность, глазами студента) . . .	45
Пукански Бела: Две настольные книги учителя с начала прошлого века	55
Шебёнэ Марта Сенеш: Возможности использования психодрамы в системе высшего образования	69
Варга Шандорнэ: Мнения учащихся относительно методов управления процессом обучения	75

ДЕСЯТЬ ЛЕТ ОБРАЗОВАНИЙ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПЕДИНСТИТУТЕ ИМ. ДЬЮЛА ЮНАСА

Сендреи Янош: Предисловие	85
Лацо Каталин: Десять лет образованию культурно-просветительных работников	87
Кормош Шандор: Задача просветительной работы в связи с образованием специалистов	95
Хиди Петер: Опыты исследований по культуре	101
Шош Пал: Политология и теория культполитики	109